

Cláudia da Mota Darós Parente
Juliano Mota Parente
Paulo Sérgio Marchelli
(organizadores)



CADERNO DE TRABALHOS

I Seminário Nacional de Política e Gestão da Educação

ISSN 2237-0889

Itabaiana - SE
Setembro/2011

© Cláudia da Mota Darós Parente;Juliano Mota Parente; Paulo Sérgio Marchelli, 2011.
Todos os direitos de produção técnica reservados aos organizadores.

É proibida a reprodução ou transmissão desta obra, ou parte dela, por qualquer meio, sem a prévia
autorização dos organizadores e autores.

ISSN 2237-0889

Projeto gráfico, Diagramação e Capa

Juliano Mota Parente

Coordenação Editorial

Cláudia da Mota Darós Parente

Comitê Científico

Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente

Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli

Prof. Dr. Joilson Pereira da Silva

Prof. Dr. José Ricardo de Carvalho da Silva

Prof. Ms. Juliano Mota Parente

Prof. Ms. Marcos Ribeiro de Melo

Prof. Ms. Sérgio Henrique da Conceição

Esta publicação faz parte dos

Anais do I Seminário Nacional de Política e Gestão da Educação

Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho

Departamento de Educação de Itabaiana

Av. Vereador Olímpio Grande, s/n

Itabaiana - Sergipe

49.500-000

Tel. (79) 3432-8217

APOGEU - Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e
Organização da Educação
2011. Todos os direitos reservados.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DO CAMPUS DE ITABAIANA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S471s Seminário Nacional de Política e Gestão da Educação
(1.: 2011, : Itabaiana, SE)
Caderno de Trabalhos [recurso eletrônico] : I
Seminário Nacional de Política e Gestão da Educação,
Itabaiana, SE, 19-21 de setembro / Cláudia da Mota
Darós Parente, Juliano Mota Parente, Paulo Sérgio
Marchelli (Organizadores). – Itabaiana: Departamento
de Educação, UFS, 2011.
1 CD-ROM ; 4 ¾ pol.

ISSN 2237-0889

1. Política. 2. Gestão da Educação. I. Parente,
Cláudia da Mota Darós. II. Parente, Juliano Mota. III.
Marchelli, Paulo Sérgio. IV. Título.

CDU 37.014.5

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
GT 1 – POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	9
EDUCAR EM VALORES: DESAFIO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA Deise dos Anjos Dórea Bomfim Ada Augusta Celestino Bezerra.....	10
O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESPAÇO EDUCATIVO Claudine de Lima Nunes Cordeiro Elci Nilma Bastos Freitas.....	29
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO SISTEMA DE CICLOS EM VITÓRIA DA CONQUISTA Elane Silva Santos Maria Iza Pinto de Amorim Leite.....	38
ANÁLISE SOBRE A SITUAÇÃO DAS PESSOAS COM ALBINISMO NO ÂMBITO ESCOLAR: RECORTE DA REALIDADE DE DOIS MUNICÍPIOS LOCALIZADOS NA BAHIA, ITAPETINGA E ITAJUÍPE Ivani Santos Mendonça Nivaldo Vieira de Santana.....	51
PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE CRÍTICA DO PROJETO BASE Raphael dos Santos.....	61
DESCORTINANDO A INCERÇÃO DA MERENDA ESCOLAR NO SISTEMA EDUCACIONAL Luiz Carlos Tavares de Almeida Carlos Anderson Nascimento.....	76
EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E TECNOLOGIAS: O PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL NO ESTADO DE SERGIPE Glauber Vinicius Santos de Oliveira Albano de Goes Souza.....	85
PERFIL DOS MONITORES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ITABAIANA-SE Cláudia da Mota Darós Parente	

Érica do Nascimento Azevedo.....	98
AS ESCOLAS MULTISSERIADAS E O PROGRAMA ESCOLA ATIVA: DADOS QUANTITATIVOS DO MUNICÍPIO DE ITABAIANA-SE	
Cláudia da Mota Darós Parente	
Susilene de Oliveira Santana.....	110
GT 2 – POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	
POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	
Diana Vitorino Santos	
Heike Schmitz.....	123
O USO DAS TIC E SUAS POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL DOS RELAÇÕES PÚBLICAS	
Lúcio Dias das Neves.....	137
GT 3 – FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	
A COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	
Alissandra Cirilo Santos de Sobral	
Marta Maria dos Santos.....	148
FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE DIRETORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL: A CONCEPÇÃO E A EXPERIÊNCIA PILOTO DA CEFEB NO CEARÁ	
Ana Maria Nogueira	
Hila Maria Rodrigues Bernardes.....	157
FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS: O PROJETO DA CEFEB PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DO CEARÁ	
Ana Maria Nogueira	
Hila Maria Rodrigues Bernardes.....	170
DESAFIOS PARA A ESCOLA E PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ATUALIDADE	
Claudine de Lima Nunes Cordeiro	
Elci Nilma Bastos Freitas.....	185
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DO NOVO PERFIL PARA DOCENTES UNIVERSITÁRIOS	

Elaine Almeida Aires Melnikoff	
Ana Lícia de Melo Silva.....	193

O CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNIVERIDADE FEDERAL DE SERGIPE: O CURRÍCULO E A IDÉIA DE UNIVERSIDADE COMO POSSIBILIDADE INVESTIGATIVA DE SUAS PRÁTICAS E MATERIAIS CULTURAIS NO ESPAÇO ACADÊMICO

Ana Lícia de Melo Silva	
Elaine Almeida Aires Melnikoff.....	201

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ESTUDO PRELIMINAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UAB/UFS

Carlos Alberto Vasconcelos	
Rosângela de Souza Santos.....	210

A POSTURA DO DOCENTE DE GEOGRAFIA NA SALA DE AULA: O REFLEXO DE UMA ESCOLHA DE POSICIONAMENTO POLÍTICO E DE UMA FORMAÇÃO REGIDA PELO CAPITAL

Carlos Anderson Nascimento	
Luiz Carlos Tavares de Almeida.....	221

GT 4 – POLÍTICA, JUSTIÇA SOCIAL E DIVERSIDADE CULTURAL.....235

ESCOLA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Joelma Viana Almeida de Souza	
Alberto Dantas de Souza.....	236

O “DIA DO FOLCLORE” E SUA CONCEPÇÃO CIENTÍFICA: PROBLEMATIZAÇÃO PARA INVESTIGAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR.

Cora Corinta Macedo de Oliveira.....	245
--------------------------------------	-----

GT 5 – PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL.....253

OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO

Ademar Sousa dos Santos.....	254
------------------------------	-----

O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCANO/BA E SEUS CONSELHOS COPARTICIPANTES

Ademar Sousa dos Santos	
José Wellington Marinho de Aragão.....	264

GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ARACAJU: DEMOCRÁTICA?

Iris Ferreira Araujo.....	280
---------------------------	-----

GESTÃO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR

Josimara Santos Miranda	
-------------------------	--

José Wellington Marinho de Aragão.....	292
CUSTOS CONTABILIZÁVEIS E DE OPORTUNIDADE: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS PARA UMA APLICABILIDADE ARTICULADA À GESTÃO EDUCACIONAL	
José Raimundo Oliveira Lima	
Silvia Luiza Almeida Correia.....	306
A GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL FRENTE À POLÍTICA DE PLANOS (DES)ARTICULADOS	
Maria Couto Cunha	
Maura da Silva Miranda.....	318
ANÁLISE SOBRE A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ITABAIANA- SERGIPE	
Ellen Karine da Costa Andrade	
Marcelo Leite dos Santos.....	333
OS DETERMINANTES DA PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NA GESTÃO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO DOS PONTOS DE VISTA DA ESCOLA E DA COMUNIDADE	
Mônica Andrade Modesto	
Heike Schmitz.....	347
ATUAL PANORAMA DA GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	
Juliano Mota Parente.....	359
GT 6 – FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	373
O CUSTO-ALUNO-QUALIDADE NO CONTEXTO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	
Sérgio Henrique da Conceição	
João Alves Carvalho Filho.....	374
INVESTIGAÇÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA EM UNIDADES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE SALVADOR E OS RESULTADOS NO IDEB	
Luciane Abreu Valasques	
Joedson Brito dos Santos.....	390
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE ITABUNA/BA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTRODUÇÃO DO FUNDEB PARA UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO	
Joedson Brito dos Santos	
Luciane Abreu Valasques.....	402

APRESENTAÇÃO

O Grupo de Pesquisa em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação - APOGEU desenvolve pesquisas no campo da avaliação, da política, da organização e da gestão da educação, compreendendo a multidirecionalidade e a multiplicidade de atores envolvidos da formação, formulação e implementação da política pública e nos diferentes contextos educativos. Busca privilegiar estudos que tragam possibilidades de reflexão sobre as políticas públicas de educação em Sergipe. Congrega as seguintes linhas de pesquisa: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais; Estudos sobre Organização e Gestão da Educação; Formação e Atuação dos Profissionais da Educação; Planejamento, Acompanhamento e Avaliação de Programas e Projetos Educacionais.

O I SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO integra o Programa “Formação de Professores em Avaliação, Política, Gestão e Organização da Educação”, aprovado e desenvolvido por meio do Edital MEC/SESU/PROEXT/2010, compreendendo um conjunto de projetos e ações de extensão visando à formação de professores, alunos, Poder Público e sociedade civil nas questões relativas à política e à organização da educação brasileira.

O Seminário tem como objetivo constituir-se em espaço de análise, estudo e sistematização de estudos, pesquisas e políticas educacionais, contribuindo para o processo de discussão e consolidação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação frente aos desdobramentos do Plano Nacional de Educação.

Este Caderno de Trabalhos cumpre a função de sistematização das pesquisas e ensaios apresentados no evento. No entanto, mais do que isso, revela as produções de professores/alunos/pesquisadores da Educação Básica e da Educação Superior do estado de Sergipe e de outros estados brasileiros, constituindo-se em importante instrumento para o registro das pesquisas, experiências e práticas educativas. Isso, sem dúvida, mostra as articulações possíveis e necessárias para o desenvolvimento da educação nos municípios, nos estados e em todo o país.

GT 1

**POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA**

GT 1 – POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
EDUCAR EM VALORES: DESAFIO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Deise dos Anjos Dórea Bomfim
GPGFOP/UNIT
deise.dorea@yahoo.com.br

Ada Augusta Celestino Bezerra
GPGFOP/UNIT
adaaugustaeduc@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O artigo discute a educação em valores como tarefa e desafio da sociedade contemporânea, a partir de pressupostos teóricos no âmbito das categorias: educação, valores, teoria e prática. Estuda os valores humanos básicos privilegiados e não privilegiados pelo corpo docente de uma escola abordada em Sergipe, tendo como referência objetiva imediata as práticas e representações de seus docentes.

A partir da concepção de valores relata algumas observações do cotidiano dessa unidade escolar sobre a importância do trabalho com valores na escola, especialmente a relação da docência com a temática da educação de valores. Trata-se de estudo exploratório descritivo, realizado com vinte (20) professores de uma unidade escolar selecionada aleatoriamente.

Na análise dos resultados emergem os valores mais importantes segundo as representações dos sujeitos pesquisados: conhecimento, afetividade, saúde, religiosidade, estímulo, maturidade, apoio social, emoção. Como menos importantes, destacaram-se, em termos educacionais: beleza, prestígio, estabilidade, poder, sexual, tradição e prazer.

A investigação apontou que os professores abordados dão maior importância aos valores considerados autênticos, por sua natureza de serem provenientes da essência humana, embora alguns deles tenham sido considerados menos importantes. Finalizando, ganha forma uma hipótese de que o aprofundamento docente no ciclo da ação – reflexão – ação – reflexão leva à radicalização dessa contradição e à prática do processo democrático de educação de valores, como um caminho possível, para que educadores e educandos possam vivenciar cada valor ético no cotidiano da escola e da vida.

É consenso, atualmente, que há uma necessidade socialmente posta no sentido de que o processo pedagógico escolar, no qual o docente é interlocutor fundamental,

privilegie, no mesmo patamar, o aprender a conhecer, o aprender a fazer e o aprender a ser, a conviver, a empreender, em favor da formação ética de alunos, o que responde aos novos paradigmas e está explícito no Relatório Delors (UNESCO/MEC, 1999).

A crise de valores, a ausência da utopia, a distopia – como afirma Abramo (1994) – que se cristalizam desde o Século XX, assinalam as relações contemporâneas entre crianças, jovens e adultas, trazendo à tona a responsabilidade das instituições sociais, especialmente da família, da escola e da igreja, na educação do futuro. A questão dos valores é, hoje, uma bandeira internacional; todos os países apregoam a educação de valores, temática que se consolida teoricamente na academia, sobretudo na formação de professores, um dos eixos importantes da sua prática pedagógica. No contexto educacional brasileiro, a educação em valores ainda está relegada ao segundo plano na maioria das propostas educacionais em curso e, por mais que o discurso teórico se proponha a mudar esta realidade, na prática, poucas instituições e poucos docentes parece não estar dispostos a este desafio. É o que nos informa o cotidiano escolar, sem negar iniciativas expressivas, mas pontuais e individuais, nesse sentido, ora por iniciativa de instituições religiosas, ora endógenas da própria escola.

Há uma resistência instalada nas pessoas e respectivas instituições que pode ser atribuída ao medo do novo, da quebra de paradigmas e à inafeição ao desconhecido. O medo de falhar, de não dar certo, do não equilíbrio entre o cognitivo e as demais dimensões do homem, leva as pessoas a afirmarem a não necessidade de mudanças nos currículos, práticas e relações que sempre funcionaram, para saturá-las de valores.

A revisão da literatura mais recente da educação desvela ser essa uma forma de pensar ultrapassada que não mais atende às necessidades contemporâneas; muitas escolas, como demonstra Novak (2008), deixam de usar seu privilegiado espaço/tempo em favor do exercício da sua função social no sentido amplo: a de contribuir para a construção de personalidades integrais via socialização/apropriação da cultura.

A pesquisa que gerou este artigo visa averiguar os valores humanos básicos privilegiados e não privilegiados pelo corpo docente de uma escola pública, EMMTC, em um município localizado na Barra do Cotinguiba em Sergipe. A hipótese de trabalho é que os valores privilegiados e exemplificados pelos professores, na perspectiva da associação teoria-prática, contribuem para a formação ética dos alunos.

A escolha dessa temática deu-se como resposta às necessidades do nosso cotidiano como educadores da educação básica e do ensino superior, valendo-nos de experiências históricas e conceitos teóricos sobre valores defendidos para impregnarem

a prática da docência. No 7º Congresso Internacional de Educação Superior (8-12/2/2010), o Ministério da Educação Superior de Cuba expôs ao mundo a concatenação de suas propostas na contemporaneidade em termos de projeto pedagógico de Educação Superior, de metas, objetivos e princípios norteadores que irão subsidiar sua educação a médio e longo prazo, considerando sua (re) construção na educação cubana no decurso de 50 anos de Revolução Universitária: “o nosso trabalho está baseado no desenvolvimento de valores tais como: dignidade, justiça, honestidade, solidariedade, honradez, laboriosidade, patriotismo, antiimperialismo, humanismo, integridade, e ética”. (BERMÚDEZ, Miguel Diaz Canel, Ministro de Educação Superior de Cuba, 8/2/2010: p.2).

Buscando a confirmação dessa hipótese, a pesquisa de campo percorreu de forma exploratória descritiva, considerando a nossa experiência relacionada ao fenômeno investigado e, num outro momento, a dos demais integrantes da população abordada: vinte (20) professores que lecionam nos Ensinos Fundamental e Médio da EMMTC (SE). Num primeiro momento foi possível entrar em contato informal com os sujeitos da pesquisa objetivando verificar os interesses em colaborar nessa discussão via instrumento de análise proposto: questionário. Depois de confirmada a disponibilidade e manifesta a anuência para uso dos resultados para fins acadêmicos, os questionários foram aplicados em dia e local reservados, acordado com os sujeitos. O conteúdo do questionário foi analisado em sua intencionalidade própria e constitutiva no sentido de verificar o que os pesquisados diriam acerca de suas experiências sobre valores, sendo tabuladas as respostas com suas freqüências e tratados estatisticamente.

Na etapa final, a pesquisa consistiu em disponibilizar o material elaborado como apropriação teórica à luz dos estudiosos que compuseram nosso quadro teórico, com a finalidade de contribuir nas reflexões sobre o tema.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Definindo Valores

A palavra valor pode ser utilizada de duas formas: referindo-se às pessoas ou a objetos (mercadorias). Na vida das pessoas, esses valores podem ser considerados as crenças associadas a metas desejáveis e aos modos de conduta que possibilitam o alcance dessas metas. Pode ser considerado valor tudo aquilo que de qualquer modo

preenche uma carência humana e não existe por si mesmo, necessitando de um depositário. A questão do valor de uso vem à tona como substrato dos valores.

Para Bezerra (2011) essa é uma questão que também se observa no trabalho pedagógico escolar:

A análise do trabalho, à luz do materialismo histórico, permite identificar com mais clareza a natureza do trabalho do educador, ainda que a educação esteja situada no setor de serviços e o professor tenha uma produção não palpável, diretamente vinculada ao desenvolvimento do homem e da sociedade. O aluno egresso, escolarizado, com formação cidadã, produto do processo educativo escolar (que socializa o conhecimento historicamente acumulado, forma capacidades de trabalho e de convivência) porque, através dele, incorporou novos atributos, sofreu transformações em sua maneira de pensar, sentir e agir, assume, neste contexto capitalista, a forma de força de trabalho, na medida em que incorpora valor ou tempo de trabalho socialmente necessário. (BEZERRA; 2011 p.1)

Gouveia (2003) considera que as necessidades humanas são fontes de valores, utilizadas para explicar os relacionamentos interculturais, estereotipagem e comunicação entre os grupos de diversas culturas. Esses valores também podem ser considerados metas desejáveis que variam em importância servindo para guiar a vida das pessoas. Mas, valor também pode ser considerado uma crença que conduz ações e julgamentos.

Menin (2002) defende que, para algumas posições filosóficas, os valores são critérios últimos de definição de metas ou fins para execução das ações humanas, não necessitando de explicações maiores, que vão além da sua existência, ou seja, as pessoas devem ser boas porque é um valor, devem ser honestas porque é também um valor, adentrando a um caráter obrigatório na existência; outras posições determinam os valores como determinados por culturas particulares em virtude dos momentos históricos e variando de acordo com as sociedades.

Porém, não se pode perder de vista que, ao internalizar um determinado valor, ele se torna consciente ou inconsciente, um padrão de critério que objetiva guiar uma ação, desenvolvendo e mantendo atitudes com relação a objetos e situações relevantes, para a justificativa das ações e atitudes próprias de si e dos outros, para o julgamento moral de si e dos outros e para comparar-se com os outros.

Engel; Blackweel; Miniard (2005), falam da existência dos valores pessoais e sociais, afirmando que o ser humano adquire esses valores na sociedade onde vive, mas os valores pessoais e sociais nem sempre são os mesmos. Os valores sociais definem o comportamento normal para uma sociedade ou grupo, enquanto os valores pessoais definem o comportamento normal para o indivíduo. Os valores sociais têm uma

influência importante na escolha dos valores pessoais, os quais refletem as escolhas que um indivíduo faz de uma variedade de valores sociais os quais ele é exposto.

Apesar dos valores sociais (religião, família, nação) interferirem nos valores pessoais do indivíduo, este seleciona os valores sociais, para, a partir deles, desenvolver os seus próprios valores pessoais. Assim, o valor é considerado algo significativo, importante para um indivíduo ou grupo social. Se alguém fala que algo é de valor, quer dizer que é significativo e importante (Viana, 2007).

Viana (2007) ainda considera os valores como autênticos ou inautênticos. Os autênticos são naturais da humanidade e se manifestam na essência humana como a liberdade, igualdade, criatividade, cooperação, solidariedade; os valores inautênticos são particulares e históricos como o poder, a riqueza material, dinheiro, liderança, competição, hierarquia, etc., valores constituídos socialmente em contradição com a natureza humana.

Nessa perspectiva, os valores autênticos se manifestam no aspecto fundamental da existência humana: a ética, na qual o valorizar é relacionar-se com o mundo, não se mostrando indiferente a ele, dando-lhe uma significação. Assim, Rios (2002) apontam que há valores de diversos tipos: afirmamos que algo é verdadeiro ou falso, bonito ou feio, útil ou inútil, bom ou mau. São desse último tipo aqueles valores que usamos para qualificar condutas que seja costumeira e a estranhar, e mesmo a qualificar má, uma conduta que não estamos acostumados.

Assim, os valores encontram-se presentes em determinados contextos sociais e, na educação, esses valores tem se mostrado de extrema importância, principalmente no sentido de ajudar a docentes e discentes a se desenvolverem como pessoas humanas, fazendo ser possível visível ou real, o desenvolvimento harmonioso de todas as qualidades do ser humano.

2.2 Construções de Valores na Educação

É consensual a necessidade de construção de valores na educação por sua importância para a formação de cidadãos e da sociedade. Este é um tema que vem sendo discutido há muito tempo no contexto escolar, representando ainda hoje um dos grandes desafios da educação.

Araújo (2007), por exemplo, afirma que durante toda a vida os sujeitos, por meio de valores que realizam, trocam relações interpessoais e efetuam intelectualização dos

sentimentos que vão sendo construídos e organizados em um sistema. Nesse sistema, dependendo da intensidade da carga afetiva positiva ou negativa vinculada a um determinado valor, esse pode se posicionar de forma mais central ou periférica na identidade humana.

Essa organização cognitiva de valores, caracterizada em escalas normativas, define normas de ação que forcem a consciência a agir de acordo com elas. Assim, cada ser humano possui determinados valores em sua identidade, que influenciam sua conduta. Assim, os valores para serem considerados morais, dependem da projeção afetiva positiva que consiste em estar ou não vinculada com conteúdos de natureza ética. Os valores de natureza ética são construídos como centrais na identidade de uma determinada pessoa. Novak (2008) afirma:

Para exemplificar de forma simplificada essa idéia, podemos imaginar uma escola, inserida em um bairro de extrema pobreza, que realiza projetos com seus alunos e alunas para o desenvolvimento do local e arrecadação de recursos para promover melhorias nessa comunidade; ela estará propiciando oportunidades para que seus estudantes tenham como alvo de projeções afetivas positivas, por exemplo, entre muitos outros alvos, a solidariedade, a igualdade e a participação (NOVAK, 2008, p. 9).

Araújo (2007) afirma que a construção do sistema de valores humanos está colocada em princípios de incerteza e de indeterminação que fazem com que o posicionamento mais central ou periférico dos valores dependa dos vínculos destes com conteúdos específicos. Nessa perspectiva, o sistema de valores e a identidade não são rígidos, uma vez que podem variar constantemente em função dos contextos e das experiências.

Puig (1998) considera como procedimentos morais: o autoconhecimento, que facilita a construção do próprio ser; o conhecimento dos outros sem contundi-los com os próprios; o juízo moral que permite perceber determinados conflitos de valores; compreensão crítica que capta a dependência da reflexão moral; a disposição para comunicação e diálogo; capacidades emocionais e sensibilidade; e auto-regulação.

Esses procedimentos não podem funcionar de forma isolada, nem mesmo é possível eleger um mais relevante porque são conduzidos de acordo com o modo de ser de cada pessoa, conforme o modo com se cristalizam na sua identidade moral de valores, motivações, normas sociais, critérios éticos, modelos e outros elementos morais. A escola seleciona os guias de valores para trabalhar com eles, apresentá-los comprometidamente quando assim for requerida, para garantir a construção autônoma da personalidade moral, uma formação ética.

Vásquez (1995) ao introduzir seu conceito de doutrinas éticas afirma que são elas fundamentais: nascem e se desenvolvem em diferentes épocas e sociedades, como respostas aos problemas básicos apresentados pelas relações entre os homens e em particular pelo seu comportamento moral efetivo. Por isto, existe uma estreita vinculação entre os conceitos morais e a realidade humana, social, sujeita historicamente à mudança. Por conseguinte, as doutrinas éticas não podem ser consideradas isoladamente, mas dentro de um processo de mudança e de sucessão que constitui propriamente a sua história.

Ética, valores e história, segundo Vásquez (1995), relacionam-se duplamente: a) com a vida social e, dentro desta, com as morais concretas que são uns dos seus aspectos; b) com a sua história própria, já que cada doutrina está em conexão com as anteriores (tomando posição contra elas ou integrando alguns problemas e soluções precedentes), ou com as doutrinas posteriores (prolongando-se ou enriquecendo-se nelas).

Nesse sentido, Morin (2000) corrobora com seu pensamento:

Os indivíduos são mais do que produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas o mesmo processo é produzido por indivíduos a cada geração. As interações entre indivíduos produzem a sociedade e esta retroage sobre os indivíduos. (...) A cultura, no sentido genérico, emerge destas interações, reúne-as e confere-lhes valor. *Indivíduo/sociedade/espécie* sustentam-se, pois, em sentido pleno: apóiam-se, nutrem-se e reúnem-se. (...) Assim, *indivíduo/sociedade/espécie* são não apenas inseparáveis, mas co-produtores um do outro. Cada um destes termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros. Não se pode absolutizar nenhum deles e fazer de um só o fim supremo da tríade; esta é, em si própria, rotativamente, seu próprio fim. (...) Estes elementos não poderiam, por consequência, ser entendidos como dissociados: qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (...) No seio desta tríade complexa emerge a consciência. Desde então, a ética propriamente humana, ou seja, a antro poético, deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos indivíduo/sociedade/espécie, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Essa é a base para ensinar a ética do futuro (MORIN, 2000, p.106).

Em toda moral efetiva se elaboram certos princípios, valores ou normas. Mudando radicalmente a vida social, muda também a vida moral. Os princípios, valores ou normas encarnados nela entram em crise e exigem a sua justificação ou a sua substituição por outros. Surge então, a necessidade de novas reflexões ou de uma nova teoria moral, pois os conceitos, valores e normas vigentes se tornaram problemáticos. Assim se explica a aparição e sucessão de doutrinas éticas fundamentais em conexão com a mudança e a sucessão de estruturas sociais, e, dentro delas, da vida moral.

Muitos filósofos se debruçaram sobre as questões morais e produziram contribuições muito importantes sobre o tema. Foge ao alcance deste trabalho apresentar com profundidade as contribuições que Platão, Aristóteles, Espinosa, Kant e outros grandes filósofos deram à discussão sobre a moral. Mas, para entender as posturas frente aos problemas éticos faz-se muito necessário uma análise das matrizes culturais, que no ocidente estão estabelecidas nas tradições greco-romanas e judaico-cristãs.

Quando os valores e costumes estão estabelecidos numa determinada sociedade, os homens não só agem repetidamente, mas também refletem sobre esse comportamento prático e o tomam como objeto de sua reflexão e seu pensamento. Assim, a ética não é algo superposto aos homens; as atitudes das pessoas, inclusive dos professores, sempre estão envolvidas como uma carga moral. Novak (2008) chama a atenção:

Assim, é preciso pensar numa educação voltada para os valores éticos, para o compromisso com o social, de melhora da comunidade, de participação, formar cidadãos que experienciem e construam em suas personalidades morais, valores que propiciem essa responsabilidade coletiva (NOVAK, 2008, p. 23).

No contexto educacional é importante a formação de valores, para além dos conteúdos programáticos, de modo a possibilitar aos docentes e discentes oportunidades de convivência, conhecimento da realidade, engajamento popular, espírito crítico e formação dentro dos princípios plenos da cidadania. Para a formação de valores escolares, é preciso desenvolver no processo educativo ética, espírito cívico, cidadania ativa, conhecimento crítico, pensamentos ecológicos e educação para o pensar onde todos tenham na curiosidade como ponto de partida para uma formação adequada e cidadã.

A educação de valores é uma exigência da sociedade atual, do mundo globalizado e dos paradigmas políticos e educacionais. Já é uma questão que se vincula à preservação do planeta e da espécie humana. A constituição do país, legislação educacional brasileira e os parâmetros curriculares, já apontam nessa direção, especialmente via temas transversais à formação de crianças, jovens e adultos.

2.3 Docência e a Educação de Valores

Pelo que podemos observar na experiência cotidiana, à escola vem sendo substancialmente negada em seu papel educativo. E, para que possa ser instrumento de transformação social, é imprescindível que exista um movimento de “afirmação da escola enquanto instância privilegiada da apropriação do saber”. (Paro, 2002, p. 112) É nesse sentido que se destaca o papel subjetivo do trabalho docente e da sua formação inicial e continuada.

Ao longo da história de vida pessoal e profissional do professor, admite-se que ele interioriza certo número de conhecimentos, competências, crenças, valores etc. Os quais estruturam a base da sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos), incluindo-se os seus pares no campo de trabalho. É sabido que a formação profissional do docente não está restrita ao ambiente de trabalho e às atividades de ensino. Isso poderá ocorrer em lugares distintos, possibilitando o desenvolvimento de novas formas de pensar e movimentos ousados de reflexão e transformação da própria prática. A consciência sobre a construção do saber é imprescindível ao educador, pois pode fazê-lo sentir-se “pessoalmente devedor da classe trabalhadora” (Paro 2002, p.118)

Um ensino competente e de boa qualidade, entendido como prática intencionalmente articulada às dimensões técnica, política, ética e estética da atividade docente, implica reflexões sobre os saberes que se encontram em relação na formação e na prática dos professores, procurando aclarar sua especificidade e, quem sabe, contribuindo para uma interlocução efetivamente criativa que permita o avanço na direção dos objetivos que uma perspectiva progressista propõe para a educação do ensino.

A educação se pretende alcançar o objetivo do ser humano educado, deve estar fundamentada em alguns pressupostos importantes. Primeiro precisa considerar que o seu objeto de trabalho, o aluno, não é igual ao objeto de trabalho da empresa capitalista, pois ele é também sujeito, ser de vontade. Por conseguinte, os instrumentos de trabalho da educação não podem estar separados dos seus trabalhadores e devem ser adequados aos seus fins, pois sem condições objetivas de trabalho este não se pode desenvolver a contento. (OLIVEIRA, 2006, p.82).

Enguita (2005) compactua do conceito de qualidade como totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico.

Assim, a atuação docente deve se constituir num processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores. Se esse processo de socialização se faz com a imposição de conhecimentos e valores, ignora as características dos educandos, que terão uma má educação. Pelo contrário, o diálogo, a construção de valores e a cidadania devem ser prioridade na docência.

Torna-se inconcebível, no contexto dessa discussão, falar de valor no ensino, sem falar na formação do educador porque são questões intimamente ligadas, ou seja, a formação teórica e prática do educador contribuem para melhorar a qualidade do ensino e a construção de valores, visto que, são as transformações sociais que irão gerar transformações no ensino.

Dentre os grandes desafios atuais do profissional docente, destacam-se: manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, é os principais. Nas palavras de Nóvoa (2002, p. 23): “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. A formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

O professor precisa ser capaz de refletir sobre a sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos. Nessa perspectiva recorreremos à Schön (1992) e entendemos que o progressivo desenvolvimento da "cultura reflexiva" (termo utilizado para referir-se ao estudo das teorias do conhecimento, adquirido através de atividades práticas) está centrado no saber profissional, tomando como ponto de partida a "reflexão-na-ação" do professor, que é realizada ao se defrontar com situações de incertezas, singularidade e conflito. Para Schön (1992) esse tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a cada um, mesmo em uma turma de trinta alunos, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

Schön (1992) centra sua concepção no desenvolvimento de uma prática reflexiva, em três dimensões da reflexão sobre a prática: a compreensão das matérias pelo aluno; à interação interpessoal entre professor e o aluno; e a dimensão burocrática da prática. (1992, p. 90-91). É nesse contexto que são construídos valores. A concepção das matérias pelo aluno traz consigo um saber que está presente nas suas ações, como ele compreende as propostas escolares, como interpreta as informações trazidas pelo

professor. Este conhecimento adquirido está associado de certo modo ao enfrentamento das situações vividas revelando um conhecimento espontâneo, intuitivo juntamente com os valores que são perpassados ao longo da vida profissional e pessoal. O conhecimento, portanto, é revelado por meio de ações espontâneas e habilidades.

Quando Schön (1992) fala da interação interpessoal entre aluno e professor, considera como o professor se compreende ou compreende seu aluno, a partir do seu ponto de vista, diante de uma situação problema. Que qualidade de ação é produzida em meio às dificuldades sociais no cotidiano? Como pensa, reorganiza, reflete sobre a ação. Já a dimensão burocrática da prática tem suas implicações no cotidiano escolar, freqüentemente o sistema educacional impõe condições aos pensamentos e os fazeres da atuação do professor. Para Schön, essa burocracia é um componente que desencadeia um diálogo com a situação problemática que exige uma intervenção concreta. Considera que, nesse processo, o profissional envolvido, encontra-se constrangido pelas pressões do sistema. Portanto, exige uma reflexão maior do professor, sistematizando e analisando as múltiplas variáveis na procura da liberdade necessária a prática educativa.

Emerge nesse quadro a função da formação contínua, pela qual, mediante a observação e a reflexão, os profissionais descreveriam e explicitariam seus atos, posicionado diante do que se deseja observar, podendo encontrar novas pistas para a solução dos problemas que se apresentam (Schön, 1992). De fato, a formação do profissional reflexivo exige um pensar crítico sobre a prática e, durante o processo, exercita o desenvolvimento da capacidade de reestruturar estratégias de ação, colocando em prova uma nova compreensão do problema. Apesar da racionalidade técnica que ainda domina o espaço acadêmico, a capacidade criativa do ser humano, ainda é um grande instrumento para a sua evolução. Diante das perspectivas de transformação da própria prática de educar, o professor vê na educação um meio para a sua mudança pessoal e profissional.

Freire (1996) argumenta que não há docência sem discência, pois a prática educativa faz muitas exigências que acabam gerando diversos saberes. A docência exige, por exemplo, rigor metódico, pesquisa, criticidade, reflexão sobre a própria prática, respeito aos saberes dos educandos, apreensão da realidade, consciência de inacabamento e compreensão de que a educação é, antes de tudo, uma forma de pronúncia e de intervenção no mundo. E Freire continua afirmando: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.43). Segue nesse mesmo esteio o pensamento de Schön (1997)

identificando nos bons profissionais uma combinação de ciência, técnica e arte. É esta dinâmica que possibilita o professor agir em contextos instáveis como o da sala de aula. O processo é essencialmente método cognitivo, onde o professor dialoga com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente. Sendo assim, isso sugere que a escola deva criar espaço para esse crescimento.

Assim, uma boa formação oportuniza o professor não só o saber em sala de aula. Ele precisa conhecer as diversas práticas analisadas na perspectiva histórica sócio-cultural. Sendo assim, precisa conhecer os desenvolvimentos do seu aluno nos seus múltiplos aspectos: afetivo, cognitivo, e social, bem como refletir criticamente sobre seu papel diante de seus alunos e da sociedade. A formação docente é um dos principais elementos que devem ser observados em uma educação que busca a formação ética de alunos. Mesmo que o professor queira dizer-se neutro, não consegue, pois manifesta de mais de mil maneiras sua ideologia, seus valores, crenças e critérios perante as controvérsias que se estabelecem ou não. Isso pela sua forma de atuar, se relacionar, se vestir, pelos gestos, eleições, maneiras de apresentar problemas e as ênfases inconscientes que lhe escapam.

A beligerância deve estar presente nas ações docentes na direção da defesa desses valores universalmente desejáveis, ou seja, pelo respeito às diferenças, pela igualdade, justiça, solidariedade, pelo diálogo na resolução de conflito, etc., atualizada nas discussões/ações que se centram em valores não condizentes com a ética defendida como desejável.

A educação deve contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs, entendendo que o educador não deve inculcar como universal seu modo de viver, mas ensinar aos estudantes, a deliberarem bem, fomentarem a auto-estima, seus próprios projetos de felicidade. E isso requer que muitas vezes o docente adote uma postura neutra, permitindo assim que os sujeitos aprendam a resolver seus conflitos de maneira autônoma (NOVAK, 2008, p. 27).

A autoridade docente é um tema que se destaca quando se fala em educação de valores, não apenas por influenciar na escolha sobre uma postura neutra ou beligerante, tradicional ou progressista, mas, também, pelo fato de que, dependendo de como é observada essa autoridade, o docente pode favorecer ou não a construção de valores morais e autonomia dos alunos e alunas. Essa questão relaciona-se com o protagonismo de alunos e alunas na relação ensino e aprendizagem. Um docente autoritário, por exemplo, impõe quando e como os estudantes deverão aprender determinados conteúdos e “controla” alunos e alunas por meio de ameaças e avaliações e notas e não

abrir espaço para relações pautadas no diálogo e respeito. Esse modelo de docência é incompatível com as novas idéias atuais (NOVAK, 2008).

Assim, para construir valores é necessário que os sujeitos experienciem situações sociomorais problematizadoras. Para formar valores os docentes precisam constituir-se em autoridades por competência. Até porque entre os valores desejáveis na sociedade e defendidos pelas pessoas estão o diálogo e respeito inexistentes em uma prática autoritária.

Quando se fala em defender a participação ativa dos alunos não significa deixar que prevaleçam apenas suas opiniões. Para Puig (2000), a participação nas instituições significa envolver os educandos no cotidiano escolar por meio de ações de diálogo e cooperativa. É importante envolver os alunos no exercício da palavra e o comprometimento da ação nos projetos coletivos.

O papel docente é fundamental na busca de uma educação que contemple a dimensão ética. Não se pode esquecer que existem outros elementos também fundamentais na busca desse objetivo. A mudança deve se dar também nas condições de ensino e de aprendizagem, na estrutura curricular e nas condições que permitam que isso seja possível, tais como as disciplinas e conteúdos. Trabalhar uma educação de valores não é julgar sobre o que é bom ou mal uma vez que isso ultrapasse o professor ou qualquer outra pessoa, não é possível avaliar juízos, opiniões dos alunos frente a determinados temas em classe.

O trabalho com a prática de valores advém das atividades docentes, não necessariamente no interior da sala de aula e com dia e horário previamente estabelecido, uma vez que o ensino de valores decorre de ocasiões que surgem ao acaso ou de ocasiões já previstas na proposta pedagógica. Assim, para que a educação de valores se realize, o docente necessita se organizar, didaticamente para a instrução de valores, dentro e fora da sala de aula.

No posicionamento de Goergen (2005) é importante a ética na educação, onde este conhecimento deve orientar as forma de agir dos seres humanos. Não é sobre o educador, mas sobre si mesmos, que os alunos deverão fixar sua atenção para que aprenda a conduzir seu agir segundo a idéia de Bem. Assim, o educador passa a não atuar nem como exemplo, nem como autoridade, mas como aquele que ajuda o educando a agir segundo a idéia de virtude (bem) que se encontra em seu interior.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A população abordada neste estudo constitui-se de vinte (20) professores de ambos os sexos, da EMMTC da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), que nos permitiram adentrar a situações que favorecem ou comprometem a construção dos valores éticos. Tal amostra foi intencional uma vez que considerou a pessoa que, consultada, dispôs-se a participar da pesquisa respondendo ao questionário apresentado por Gouveia (2003) acerca dos valores humanos básicos com as devidas adaptações. Tecnicamente, o questionário é um instrumento que possui maior número de questões apresentadas por escrito às pessoas com o objetivo de propiciar determinado conhecimento ao pesquisador.

O questionário de valores básicos foi uma versão proposta em espanhol e português compreendendo vinte e quatro (24) itens, que considera a existência de três critérios de orientação valorativa, cada um subdividido em duas funções psicossociais representadas por valores específicos, como segue: **valores pessoais**: valores de experimentação (emoção, estimulação, prazer e sexual) e realização (autodireção, êxito, poder, prestígio e privacidade); **valores centrais**: valores de existência (estabilidade pessoal, saúde e sobrevivência) e supra pessoais (beleza, conhecimento, justiça social e maturidade); e **valores sociais**: valores interacionais (afetividade, apoio social, convivência e honestidade) e **normativos** (obediência, ordem social, religiosidade e tradição).

Em suas respostas, os participantes precisam considerar a escala de importância, levando em consideração os pressupostos: não importante, pouco importante, importante, muito importante e extremamente importante. Por meio dessa aplicação do questionário, tornam-se conhecidas opiniões e comportamentos dos professores no trabalho com os valores em sala de aula. Foi pedido aos respondentes que fossem honestos em suas respostas para que houvesse fidedignidade dos dados em relação à realidade.

Os dados foram tabulados por meio do Excel e realizados as análises estatísticas descritivas. Por se tratar de pesquisas com seres humanos foram respeitados os critérios de não causar nenhuma inconveniência as pessoas abordadas, partindo sempre de sua explícita anuência. Vale destacar que, em nenhum momento, foi feita referência a

pessoa, nem mesmo a identificação do entrevistado ou de terceiros, sendo que o questionário foi mantido num padrão de sigilo de informações.

Com a finalidade de conhecer os valores mais privilegiados e menos privilegiados pelos professores da EMMTC (SE), foi observada a frequência de cada resposta, segundo o nível de importância atribuída, bem como a porcentagem correspondente. Com o propósito de resumir os principais resultados, é possível criar dois níveis de importância: os valores sem importância e os que são extremamente importantes no contexto educacional.

Por esse procedimento, percebemos que os valores humanos mais importantes para os professores da escola em estudo foram: o conhecimento (100%), afetividade (100%), saúde (100%), religiosidade (100%), estímulo (100%), maturidade (90%), apoio social (80%), emoção (80%), êxito (80%) e obediência (70%). Porém, os menos importantes em termos educacionais foram: Beleza (100%), prestígio (100%), estabilidade (100%), poder (100%), sexual (100%), tradição (100%), prazer (85%) e ordem social (80%), conforme dispõe o quadro 1.

Observamos que os professores mesclam na importância de valores pessoais, centrais e sociais como também há um padrão de correlação entre funções psicossociais e valores. Engel; Blackweel; Miniard (1995) falam da existência de valores pessoais e sociais, afirmando que os primeiros são adquiridos na essência humana e os outros são condizentes com o comportamento da sociedade ou do grupo; os sociais, por exemplo, têm uma influência importante na escolha dos valores pessoais, refletindo nas escolhas do indivíduo.

Gouveia (2003) aponta que os valores centrais indicam o caráter central ou adjacente destes valores; eles figuram entre e são compatíveis com os valores pessoais e sociais. Os resultados aqui apresentados também evidenciam que os valores importantes apresentados pelos professores têm relação com o processo educacional, são aqueles indispensáveis ao ato de ensinar e aprender, isto é, os professores pautam-se, principalmente, por valores que são a essência para a construção cidadã de alunos e alunas na escola.

Quadro 1: Valores Humanos Básicos e importantes na Educação

ESCALA DE RESPOSTAS					
Valores humanos	Não importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Extremamente importante
1. Justiça social	---	12 (60%)	6 (30%)	2 (10%)	---
2. Sexual	20 (100%)	---	---	---	---
3. Êxito	---	4 (20%)	12 (60%)	4 (20%)	---

4. Apoio social	---	4 (20%)	12 (60%)	4 (20%)	---
5. Honestidade	---	10 (50%)	10 (50%)	---	---
6. Conhecimento	---	---	2 (10%)	7 (35%)	11 (55%)
7. Emoção	---	4(20%)	18 (80%)	---	---
8. Poder	20 (100%)	---	---	---	---
9. Afetividade	---	---	5 (25%)	5 (25%)	10 (50%)
10. Religiosidade	---	---	9 (45%)	7 (35%)	4 (20%)
11. Auto-direção	---	8 (40%)	12 (60%)	---	---
12. Ordem social	14 (70%)	2 (10%)	3 (15%)	1 (5%)	---
13. Saúde	---	---	3 (15%)	3 (15%)	14 (70%)
14. Prazer	---	3 (15%)	2 (10%)	5 (25%)	10 (50%)
15. Prestígio	12 (60%)	8 (40%)	---	---	---
16. Obediência	---	6 (30%)	14 (70%)	---	---
17. Estabilidade	18 (90%)	2 (10%)	---	---	---
18. Estimulação	---	---	11 (55%)	8 (40%)	1 (5%)
19. Convivência	4 (20%)	3 (15%)	6 (30%)	4 (20%)	3 (15%)
20. Beleza	20 (100%)	---	---	---	---
21. Tradição	18 (90%)	2 (10%)	---	---	---
22. Sobrevivência	7 (35%)	6 (30%)	4 (20%)	3 (15%)	---
23. Maturidade	---	2 (10%)	14 (70%)	4 (20%)	---
24. Privacidade	5 (25%)	3 (15%)	5 (25%)	4 (20%)	3 (15%)

Fonte/Data: Pesquisa de campo na EMMTC. Julho de 2010.

Outra reflexão sobre os valores mais importantes dizem respeito à sua autenticidade, de forma geral, os professores consideram os valores autênticos como indispensáveis no contexto escolar; enquanto que os valores considerados inautênticos são os valores dominantes, pois são os valores das classes dominantes e/ou de suas classes auxiliares. Viana (2007) considera os autênticos são naturais da humanidade e se manifestam na essência humana e os inautênticos são particulares e históricos. Os inautênticos podem ser considerados marginais, fetichistas e desumanos, mas existem. Assim, ao adquirir consciência disso, as pessoas poderão superar e avançar seus valores inautênticos e particularistas.

Os resultados aqui apresentados evidenciam a importância dos valores pessoais e sociais, isto é, os professores realçam a importância dos aspectos particulares e sociais na escola. Contrariamente rejeitam valores considerados de natureza mais “fútil” e que surgem num contexto de instabilidade e mudança, hierarquização e desigualdade social. Eles são coerentes com a rejeição de valores que os professores consideram econômicos. Porém, Araújo (2007) defende a idéia de que os valores também estão alocados em princípios de incerteza e indeterminação, que podem variar em função de contextos e experiências: nesse caso específico na escola e diante da experiência docente.

Assim, professores e alunos, por meio do diálogo definem-se quanto à correção ou adequação de um determinado valor. Trata-se de um diálogo entre todos aqueles que

são afetados pelas normas e que os leva ao convencimento de que as normas em discussão são as melhores para todos. Os valores não podem ser reconhecidos como estáticos porque dependem das experiências e do processo de amadurecimento de cada sujeito. Assim, na escola o professor não deve renunciar às tentativas de persuadir os alunos em aceitar um conjunto predeterminado de valores, porque é o que a educação pode fazer: estimular o aluno a assumir o próprio processo de valoração.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo alcançou seus objetivos no sentido de averiguar os valores mais importantes e menos importantes no contexto educacional dos professores de uma unidade escolar de um dos municípios da Barra do Cotinguiba. Evidenciou-se nos resultados que os valores mais importantes para o grupo abordado são: conhecimento, afetividade, saúde, religiosidade, estímulo, maturidade, apoio social, emoção; e que os menos importantes em termos educacionais são a beleza, prestígio, estabilidade, poder, sexualidade, tradição e prazer.

Percebemos que os valores mais privilegiados são os pessoais, sociais e centrais, porém, sendo mais importante a autenticidade dos valores. Desta forma, esses professores dão maior importância aos valores considerados autênticos – que é proveniente da essência humana, o que é discutível em termos de classificação.

Defendemos a idéia de que a escola possa adotar um procedimento democrático de educação de valores e ampliar o conhecimento da condição humana. Cada docente, atento à realidade que o circunda, proporciona direta ou indiretamente reflexões, questionamentos e inquietações face às transformações que se apresentam no contexto social, econômico e educacional.

A intencionalidade desse processo requer mudanças, flexibilidade, compromisso com o social, pautado em posturas éticas, pois o ato ético é um ato de liberdade que consiste em assumir as situações em sua singularidade, ultrapassando-as, seja no que diz respeito a si mesmo ou ao outro.

A ética humanista não dogmatiza o certo e o errado, o bom e o mau. Ao contrário, entende os valores como dinâmicos, pois representativos de avaliações historicamente circunstancializadas. Do mesmo modo, não impõe uma única possibilidade. Respeita a existência de diferentes ordens e valores, representativo de finalidade diversas, decorrentes da faculdade de escolha dos indivíduos.

5. REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. **Anotações finais**. In: Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scritta, 1994. p. 151-9
- ARAÚJO, U. F. A. **Construção social psicológica dos valores**. In: ARANTES (Org.). Educação e valores. São Paulo: Summus, 2007.
- BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **A especificidade ética do trabalho pedagógico escolar**. In: ANAIS ANPAE. XXV Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano, São Paulo, 2011.
- BERMÚDEZ, Miguel Diaz Canel, Ministro de Educação Superior de Cuba, 8/2/2010: p.2). **Discurso de abertura**. 7º Congresso Internacional de Educación Superior (8-12/2/2010).
- ENGEL, J. F; BLACKWELL, R. E. e MINARDI, P. W. **Comportamento do consumidor**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- ENGUITA, Mariano F. **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. In; GENTILLI, Pablo A.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 2005.
- FREIRE, Paulo: **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIRALDI, Janaina de Moura Engracia. **A influência dos valores pessoas dos consumidores no efeito país de origem: um estudo com eletrodomésticos chineses**. Tese (Doutorado). Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2010.
- GOERGEN, Pedro. **Educação e valores no mundo contemporâneo**. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2010.
- GOUVEIA, V. V. **A natureza motivacional dos valores humanos**: evidências acerca de uma nova topologia. In: Estudos de Psicologia. v. 8, n. 3, p. 431-443, set/dez., 2003.
- MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Valores na escola**. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91 - 100, jan./jun. 2002.

O papel do Coordenador Pedagógico (CP) sofreu diversas alterações ao longo do tempo. Atualmente, percebe-se que essas alterações possibilitaram nas legislações vigentes, nos planos estaduais e municipais de carreiras do magistério várias conotações. Isso é instigante e intrigante!

O presente artigo visa refletir as funções do coordenador pedagógico, direcionando-o para a postura menos autoritária dentro do espaço escolar e a contribuição desse profissional na garantia das vozes dos sujeitos sociais na implementação da gestão democrática. Os procedimentos metodológicos adotados estão atrelados reflexões da prática de coordenação e a uma revisão de literatura acerca do tema supramencionado.

A coordenação pedagógica tem papel preponderante, na garantia das vozes dos sujeitos sociais, dos mecanismos de gestão democrática. Dessa maneira, constitui fator de excelência a promoção e validação efetiva dos instrumentos que viabilizam a inserção dos sujeitos em momentos de discussões e negociações rumo a qualidade da gestão democrática na escolha dos dirigentes, nos Conselhos Escolares e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Partindo desse pano de fundo, o papel da escola é o de reconhecer no coordenador o mediador desse processo de descentralização das relações de poder. Para Marques (2006, p. 512), “Assim, compreende-se, portanto, que as políticas que visam implementar a democracia em escolas da rede pública não podem ser consideradas como um movimento de mão única”. Nesse caminho, o gestor busca potencializar as funções do coordenador ancorando as suas ações dentro do espaço educativo.

Dentro dessa perspectiva, o coordenador pedagógico é a mola propulsora de transformação do locus escolar, contudo para que se efetive o viés democrático, se faz necessário a luta de ideias para desmontar o domínio ideológico montado nas relações de poder institucional.

2. Situando o coordenador nas práticas educativas

O Coordenador Pedagógico é um ator relevante no contexto escolar, pois além de articular a equipe de docentes quanto à sua atuação didático-pedagógica, é mapeador de toda as ações desenvolvidas na arquitetura escolar.

Nesse sentido, assumiria o papel de orquestrador e potencializador das vozes do locus escolar; no tocante a apurar a escuta e os anseios da escola e dar vez e voz aos

sujeitos sociais, viabilizando a construção de práticas efetivamente democráticas nos viveres e fazeres do palco multifacetado da escola, lugar de encontros, mas também palco de contradições.

Haja vista, que a atuação deste profissional da educação, o coordenador pedagógico, não é visto com muita aceitação e tranquilidade. Essa relação é conflituosa no seio escolar, por conta do processo histórico da sua criação.

Ao traçar as raízes de implantação deste cargo nas escolas, faz-se imperioso rememorar que essa função foi inserida nas escolas na década de 70, nos Estados Unidos, com a nomenclatura de Inspeção Escolar e o âmbito da sua atuação era altamente controladora e fiscalizadora. Em idos da Ditadura Militar, institui-se essa função cuja terminologia é a de supervisão escolar com a finalidade de controle e fiscalização da ação docente nas escolas brasileiras. Desta forma, o panorama de atuação deste profissional era de preparar os planos de aulas e, as ações do professor ficariam apenas a mera aplicação, execução dos planos de aulas. Diante do exposto, o professor foi expropriado do seu trabalho pedagógico, instalou-se a divisão social do trabalho no campo pedagógico, ou seja, uma dicotomia entre os que pensam e os que executam.

Diante das afirmações anteriormente explicitadas, o coordenador sente dificuldade, muitas vezes, em implementar e articular as suas ações por conta da alta resistência que os docentes têm em relação a esse articulador e orientador das mais ímpares ações no espaço escolar. Tal situação reverbera até o momento presente, injetando dentro e também fora do espaço escola a pseudo ideia de que o coordenador é um fiscalizador, um profissional que não está ali presente para colaborar com o sucesso de todas as ações educativas, bem como o sucesso do professor.

Bem, mas quanto ao âmbito das relações de poder existem algumas posturas autoritárias de alguns dirigentes escolares que se constitui impeditivo, inviabilizando a atuação do coordenador pedagógico com atitudes antidemocráticas ao desejar que a sua voz prevaleça nas decisões e linhas de ações da escola.

Outros dirigentes esboçam um trato democrático no qual situam o coordenador dando-lhes uma autonomia vigiada diante dos docentes no espaço escolar onde atuam.

Há também dirigentes que efetivamente põe em prática a gestão democrática e participativa no locus escolar.

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e de descontextualização e construir, pela óptica abrangente e

interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe. (LÜCK, 2006, p. 43)

Salientamos que diante das diversas dificuldades enfrentadas pelo coordenador no âmbito escolar é mister buscar mecanismos de superação para esses entraves.

A princípio, consideramos o diálogo como uma ferramenta relevante na afirmação do seu papel, nos trâmites educacionais, no tocante à articulação e à mobilização dos sujeitos transformadores do movimento educacional. Haja vista que, sem validar a importância desse profissional, o mesmo não conseguirá êxito.

Outra ferramenta salutar é a competência técnica do coordenador a qual propiciará um leque de possibilidades, no que tange a intervenção em seu campo de atuação quanto à práxis pedagógica, no tocante a implementação da ação-reflexão-ação no contexto escolar.

Apesar de todos esses instrumentos que podem viabilizar uma prática transformadora na escola, o coordenador só exercerá sua função de forma produtora se verdadeiramente o dirigente estiver pautado pela gestão democrática e participativa.

3. Funcionalidade e aplicabilidade no âmbito da coordenação pedagógica

A abrangência da atuação do coordenador pedagógico constitui-se em um campo multifacetado e que exige, deste profissional, conhecimentos macros e micros, para que possa viabilizar de forma qualitativa os resultados obtidos na prática de coordenação.

Precisamos reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existe. Para mim, ser professor do século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural. (NÓVOA, 1995, p. 171)

Partindo desse pressuposto, acreditamos que a atuação do coordenador precisa pensar e repensar a escola, no sentido de alavancar os processos do ser e estar sujeito epistemológico dos mecanismos de transformação social.

Afortunadamente, hoje, temos nove elementos fundamentais convergindo nos seus propósitos para uma renovação da práxis de coordenação.

Precipualemente, a tematização da prática pedagógica é o fulcro gerador de ações embasadas e fundamentadas no viés da qualidade didático-pedagógica, pois representa

condição *sine qua non*¹ da orientação do fazer pedagógico, no sentido de proporcionar um ambiente favorável aos docentes de ter uma prática refletida à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's.

Em contínuo, acreditamos que o atendimento aos educandos nas vertentes das dificuldades de aprendizagem e comportamentais, face à complexidade do locus escolar, necessita desse acompanhamento e dessa orientação por parte da coordenação pedagógica.

Outro importante elemento é o atendimento aos pais e/ou responsáveis pelos educandos, no que tange o direcionamento quanto a sua efetiva participação no acompanhamento de tarefas escolares e problemas disciplinares de seus filhos e/ou tutelados no cotidiano escolar.

Também não podemos deixar de citar a relevância das relações interpessoais no ambiente da escola, visto que o coordenador precisa estar atento, apurar a escuta sensível, o olhar ressignificado nas dimensões interpessoais, o falar aberto ao diálogo compreensivo de todos os atores que compõe a arquitetura escolar.

É importante ressaltar que a formação contínua dos profissionais da educação constitui-se como um fator precípuo de aprimoramento das práxis mediante a dinâmica da ação-reflexão-ação.

Por outro lado, o coordenador precisa assessorar o gestor da escola na tessitura estrutural e organizacional, permeando questões relacionadas a avaliação da aprendizagem, o currículo, semana pedagógica e encaminhamento de casos de portadores de necessidades especiais.

Ademais, o coordenador deve atuar como articulador dos Conselhos Escolares, pois estes são impulsionadores da gestão democrática.

No que se refere à definição e direcionamento das ações escolares, o coordenador é um propagador e um sensibilizador das diversas vozes que convergem para a discussão e construção coletiva do PPP; ele é o arauto das veleidades repertoriadas na legalização e implementação do projeto.

Outrossim, a avaliação institucional é um mecanismo de auto-avaliação de todos os atores que compõem a escola, no sentido de retroalimentar o processo de ensino-aprendizagem, bem como fornecer dados para a melhoria da qualidade da educação.

¹*Sine qua non* é uma expressão latina que significa sem a qual não pode ser.

Diante do supracitado, percebe-se que o coordenador precisa repertoriar a sua prática de coordenação lançando mão das variadas facetas que coadunam com o seu eixo central de atuação.

Apesar disso, o coordenador pode não alcançar os seus objetivos traçados devido à dinâmica da escola ser bastante conturbada e complexa, forçando-o a abdicar de suas principais atribuições para resolver casos outros que fogem de sua rotina de trabalho.

4. Coordenação pedagógica e a interrelação da gestão democrática no lócus escolar

Do ponto de vista teórico, a escola é um universo multifacetado e com especificidades ímpares, no tocante a paradigmas no campo específico da educação, que só pode ser compreendida a partir da leitura do contexto sócio-histórico no qual está inserida.

Portanto, não podemos estudar a escola e o seu universo, desvinculado da sociedade, pois se esta é pautada pela democracia representativa, busca-se inserir na vivência e prática escolar essa teia democrático-participativa.

Nesse contexto, implica afirmar que a escola é uma organização dinâmica e viva, pois se entende a gestão democrático-participativa com base na corrente teórica que compreende a organização escolar como cultural e social.

Diante disso, percebe-se que os sujeitos sociais contribuem de forma participativa nos momentos de tomadas de decisões na construção e avaliação do PPP, nos Conselhos de Escola.

Como afirma o artigo 14, da Lei de nº 9.394/1996, que sinaliza dois princípios norteadores da gestão democrática:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (CARNEIRO, 2003, p. 78)

Corroborando a efetiva participação dos sujeitos sociais nos destinos das unidades escolares. Para tanto, os sujeitos inseridos no processo deve-se permear suas ações em eixos mobilizadores destes mecanismos, como a autonomia na participação dos caminhos e decisões do coletivo educacional.

Ciclicamente a autonomia se estabelece a partir do viés que transcende no seu uso contínuo e articulado. Segundo Lück (2006, p. 104), “Trata-se de uma autoridade intelectual (capacidade conceitual), política (capacidade de compartilhar poder), social (capacidade de liderar e orientar-se por liderança) e técnica (capacidade de produzir resultados e monitorá-los)”.

A autora advoga que o processo de autonomia é prático e demanda comprometimento de todos na escola. Isto é, a autonomia e a prática de atitudes democráticas são de responsabilidades de todos os atores sociais que compõem a arquitetura escolar e, não apenas restrita à equipe gestora ou ao corpo docente.

Partindo do prisma que o espaço escolar é lugar privilegiado da teia relacional entre os agentes que a compõem, lugar rico e multifacetado de querências, que primam pela alteridade.

Porém, a participação *per si*² não garante a democracia no espaço escolar, pois a democracia surge no contexto sócio-histórico com a promessa de derrotar o poder oligárquico. Mas o que se percebe é que a democracia não ocupou outros espaços na sociedade, ateve-se ao poder público, pois este prometia transparência nessas ações para controle social, entretanto, o que ocorreu foi o controle do governo sobre o social. Souza (2009, p. 128) afirma “(...) pensar a democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização. Do contrário, trata-se apenas de uma democracia estética na qual as pessoas atuam na esfera pública fazendo escolhas como uma ação que se basta em si mesma”.

Nesse sentido, procura-se instituir formalmente a democracia nas ações dos sujeitos sociais sem esforçar-se em viabilizá-las de fato. Corre-se o risco de criar uma pseudo democracia.

Por isso, é importante ressaltar medidas de superação dos entraves que prejudicam a implantação de ações democráticas na escola como o crescimento da burocracia, o alargamento das demandas sociais e a mudança da economia familiar para economia de mercado. Visualiza-se que esses obstáculos quando não são direcionados para obtenção da postura democrática, estimula o autoritarismo no ambiente escolar.

Como advoga o autor:

A gestão democrática é aqui compreendida então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria

² *Per si* é uma expressão latina que significa por si só, isoladamente.

escola na busca da solução daqueles problemas. (SOUZA, 2009, p. 125)

Entretanto, nota-se que a democratização no interior da escola avançou de forma significativa no processo de descentralização das relações de poder.

Afinal de contas, como o coordenador poderá intervir significativamente nos processos de democratização dentro da arquitetura escolar?

A princípio, o coordenador precisa superar as contradições internas de certas estruturas escolares que intervêm de forma negativa em sua atuação por meio da sensibilização dos sujeitos sociais quanto à relevância da participação efetiva de todas as vozes do contexto escolar nos caminhos e descaminhos a serem trilhados pela escola, se fazendo ouvir nas mais importantes decisões do espaço escolar.

Outro aspecto a ser implementado pelo coordenador é a promoção de eventos que possibilitem a reflexão e revisão das práticas, sejam elas administrativas, financeiras, pedagógicas ou estruturais, visando uma atuação no sentido do bem coletivo.

A priori, o coordenador deve utilizar-se de ferramentas que viabilizem o empoderamento desses sujeitos sociais nos mecanismos de gestão democrática, que são eles: a escolha de dirigentes escolares, o fortalecimento dos Conselhos Escolares e a construção e revisita do PPP coletivamente.

Outrossim, essa participação não pode dar-se fora da autonomia intelectual, política, social e técnica.

Em suma, verifica-se que o papel do coordenador constitui-se fator preponderante de validação das vozes no âmbito da instituição escolar.

5. Reflexões Finais

Buscando o recorte histórico e social da atuação do coordenador, nota-se que suas ações são permeadas por uma crise identitária, no que tange a falta de conhecimentos específicos acerca do seu amplo campo de trabalho; onde ora este profissional orienta o docente, ora tenta resolver questões disciplinares e ora necessita se ater às questões burocráticas da esfera administrativa.

Partindo desse pressuposto, o coordenador confronta-se com o novo ideário de gestão nas escolas, ultrapassando o arquétipo tradicional, onde prevalecem as decisões

centradas no diretor, para uma gestão que preconiza a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões.

Esse texto não tem a pretensão de esgotar as reflexões e discussões acerca da articulação do coordenador pedagógico e a gestão democrática dentro da arquitetura educativa, contudo identificamos elementos cruciais que ancoram a linha de ação do coordenador no seu pensar e agir, de forma dinâmica e contextualizada, ao assegurar mecanismos de intervenção e validação dos variados discursos que se entrecruzam, legitimando a efetiva participação na engrenagem escolar.

No que concerne aos instrumentos viabilizadores de participação dos sujeitos sociais, podemos destacar as eleições para dirigentes, Conselhos Escolares e apoio na construção e avaliação do PPP.

Assim, a comunidade escolar precisa estar em formação contínua para empoderar-se nos processos do cenário da gestão democrática tornando possível implantar e implementar os instrumentos da gestão democrática de forma consubstancial. E o principal viabilizador dessa ação é o coordenador.

Conclui-se, portanto, que a consolidação da gestão democrática está relacionada a diversos desafios desde os mais simples aos mais complexos. Cremos que será preciso romper com o velho arquétipo da dominação ideológica, revê-los à luz dos paradigmas contemporâneos e essa nova gestão, basilada e alicerçada pela óptica democrática, possa emergir pela lente da transformação social, construindo práticas que consolide a participação de todos. Pois, se não houver participação, não poderá haver democracia.

5. Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÜCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educativa*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARQUES, Luciana Rosa. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. *Ensaio: Avaliação da Política Pública Educacional*. Rio de Janeiro: v. 14, nº 53, p. 507-526, out./dez. 2006.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. *Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática*. Educação em Revista, Belo Horizonte: v. 25, nº 03, p. 123-140, dez. 2009.

VASCONCELLOS, Celso. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 12ª ed. São Paulo: Libertard, 2004.

GT 1 - POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO SISTEMA DE CICLOS EM VITÓRIA DA CONQUISTA

Elane Silva Santos

Universidade Estadual do Sudeste da Bahia (Uesb)

elane-18@hotmail.com

Maria Iza Pinto de Amorim Leite

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb)

izamarcos@yahoo.com.br

1. Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que teve por objetivo geral analisar o processo de avaliação no ciclo, na Escola Municipal Lycia Pedral, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Na política do ciclo, o processo de avaliação funciona como uma estratégia para melhor acompanhar o desenvolvimento do aluno prevendo a utilização de pareceres descritivos e de observação diária.

Na realização da pesquisa foi utilizada a análise do conteúdo, numa abordagem qualitativa. Participaram quatro professoras e, como procedimento metodológico, utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas. O processo de avaliação envolve aspectos políticos, afetivos e sociais e exige um esforço coletivo de toda a comunidade escolar que tem compromisso com uma educação de qualidade.

As propostas educacionais, como o ciclo, que implicam em mudanças na prática pedagógica, precisam considerar as possibilidades reais para serem implantadas, levando em conta a formação do professor, suas experiências anteriores e disposição para mudança.

Dentre as conclusões desse estudo, pode-se afirmar que a avaliação tradicional predomina na escola pesquisada impossibilitando a avaliação processual proposta pelo ciclo.

Os ciclos compreendem alternativas de organização do ensino básico que ultrapassam a duração em séries anuais como referência temporal para o ensino e a aprendizagem e tem como objetivo assegurar à totalidade dos alunos a permanência na escola e um ensino de boa qualidade. As experiências brasileiras que contribuíram para a construção da idéia de ciclos começam a aparecer a partir da segunda metade do

século XX. A denominação ciclo, para alternativas de organização escolar não seriada aparece em meados dos anos 1980. Autores como Arroyo (1999), Freitas (2003), Knoblauch (2004) e Mainardes (2009) vêm realizando estudos e reflexões sobre diferentes experiências com ciclos no Brasil.

A avaliação no ciclo deve ser processual, contínua e diagnóstica. Essa avaliação deve ser também emancipatória, possibilitando a formação do cidadão crítico, participativo e criativo para atuar na sociedade. Requer preparo técnico e capacidade de observação dos profissionais envolvidos.

Em Vitória da Conquista, segundo Leite (1999; 2006; 2009), desde o ano de 1998, a rede municipal passou por quatro propostas de Ciclos: 1º Ciclo de Aprendizagem (1998-2001); Ciclo de Aprendizagem (2002- 2004); Ciclo de Formação Humana (2005-2008); Ciclo de Aprendizagem (iniciado em 2009).

Este trabalho, numa abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986; NOGUEIRA, 1977), tem por objetivo analisar o processo de avaliação da aprendizagem no ciclo na Escola Municipal Lycia Pedral, localizada num bairro periférico da cidade de Vitória da Conquista, estado da Bahia. O método utilizado para a realização dessa pesquisa foi a análise do conteúdo que consiste no estudo de informações obtidas por meio da coleta de dados ou relatadas em documento (CHIZZOTTI, 1998).

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada que permite uma interação entre entrevistado e entrevistador possibilitando uma captação imediata da informação desejada (BELEI; PASCHOAL; NASCIMENTO, 2008). As entrevistas foram realizadas com quatro professoras pedagogas da escola pesquisada, denominadas, neste trabalho de: Janaína, Ana Paula, Bárbara e Raquel.

2. O Processo de Avaliação na Escola Municipal Lycia Pedral

A análise do processo de avaliação na escola Municipal Lycia Pedral abordou quatro aspectos: concepção de avaliação; procedimentos de avaliação utilizados na escola pesquisada; promoção e retenção no ciclo; avaliação e aprendizagem no ciclo.

3. Concepção de avaliação

Segundo a Proposta Pedagógica Ciclo de Formação Humana (BAHIA, 2007), a avaliação deve ser vista como um processo diagnóstico, capaz de investigar os

conhecimentos que o aluno traz para a sala de aula possibilitando ao professor reformular sua prática, entendendo que deve haver uma relação significativa entre o conhecimento visto pelo aluno e o conhecimento desenvolvido em sala de aula.

A avaliação deve ser compreendida como uma ação humana concreta e contextualizada. Ela não pode ser desconectada da realidade em que o aluno está inserido e o cotidiano deve ser vivenciado como parte integrante do processo ensino aprendizagem. A avaliação deve procurar entender o processo de desenvolvimento humano em sua dimensão cultural e social. Deve ser formadora, enfatizar a compreensão, as etapas do ensino, da aprendizagem e do percurso de cada aluno, e identificar os sucessos, as dificuldades e as possíveis alternativas para continuidade do processo.

A professora Ana Paula afirma que o processo de avaliação é uma forma de acompanhar a atuação docente uma vez que o resultado dos alunos reflete o trabalho desenvolvido pelo professor e serve para verificar a aprendizagem do aluno. Acredita numa avaliação que desenvolva a capacidade intelectual do indivíduo, aquela que proporcione a valorização das especificidades de cada educando. Para ela, a avaliação não deve ser vista como medida, mas como uma forma de possibilitar que o aluno avance e consiga assimilar, de forma satisfatória, o conhecimento de determinado assunto. Segundo Depresbiteris (1989), a avaliação vista como medida é aquela que visa determinar o grau de eficiência de alguma coisa, é expressa em números, e tem por objetivo a aquisição do conhecimento, não importando a forma como o conhecimento é adquirido.

Para a professora Raquel, a avaliação pode proporcionar ao professor e ao aluno uma análise de sua prática desenvolvida em sala de aula. Vivemos em um mundo em que, a todo instante, somos avaliados e, na maioria das vezes, não possuímos os conhecimentos específicos de todas as coisas. Por isso, devemos construir maneiras de sanar as dificuldades oriundas do cotidiano escolar, proporcionando uma reflexão tanto da prática docente, quanto da atuação do aluno em sala de aula.

A professora Janaína afirma que “a questão da avaliação é muito complexa [...]” não é somente a atribuição de nota, mas é uma maneira de analisar a prática pedagógica do professor, identificando onde deve melhorar e como deve agir diante de uma dificuldade ocorrida no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Ela afirma que muitos professores encontram na avaliação uma maneira de punir os alunos, como ameaça, para obter uma maior atenção e respeito dos alunos, e como forma de manter a

autoridade em sala de aula. O aluno se conforma em trocar a aprendizagem pela nota, como se essa aprendizagem fosse uma simples mercadoria, com valor de uso e de troca.

A professora afirma também que considera a avaliação um ato amoroso, em que o professor se doa para construção do conhecimento do aluno. Segundo Freitas (2003), para muitos docentes a avaliação assume um papel motivador para o estudo em sala de aula, acarretando aprender para trocar por nota.

Para Luckesi (1998), a avaliação da aprendizagem é um ato amoroso porque é acolhedor, integra e inclui os alunos no processo de ensino aprendizagem. Essa avaliação é diferente do ato de julgar que é visto na aplicação de provas e testes, quando se separa o certo do errado, valorizando o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação ajuda a acolher a situação ocorrida para então ajuizar a sua qualidade, dando-lhe um suporte de mudança, caso necessário.

4. Procedimentos de avaliação utilizados na escola pesquisada

A professora Ana Paula tem seu trabalho direcionado para a interação, voltado para o desenvolvimento individual do educando, valorizando suas especificidades, contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual.

Eu acredito na proposta de trabalho baseada na interação. Esse trabalho eu faço na sala de aula, com observação dos alunos no desenvolvimento das atividades, observando realmente o que eles adquiriram no processo da leitura, da escrita, do seu relacionamento com os demais e o seu desenvolvimento diário com relação às atividades propostas em sala de aula.

Eu vou registrando, vendo em que [...] cada aluno conseguiu avançar, o que não conseguiu, para depois estar voltando para rever o conteúdo, ou alguma atividade que ele não conseguiu desenvolver bem para que possa tentar sanar suas dificuldades. (ANA PAULA).

A professora Ana Paula não aplica provas em sua sala, porque ela vê a prova como uma medida, um julgamento dos alunos. Segundo Luckesi (1998), provas têm por finalidade verificar o nível de desempenho do aluno em determinado assunto exposto pelo professor, com objetivo de classificação em termos de aprovação ou reprovação. Pode-se dizer que é uma prática seletiva, excludente. Vendo as provas com caráter de medida, a professora Ana Paula prefere observar o desenvolvimento diário da criança em sala de aula.

A professora Janaína trabalha com a avaliação diagnóstica. Para ela, esse tipo de avaliação ajuda a identificar o que os alunos não estão compreendendo e é uma maneira

de o professor conseguir identificar as dificuldades enfrentadas pelos discentes no processo ensino aprendizagem. Essa forma de avaliação contribui para a aquisição do conhecimento, pois permite que o educador encontre soluções para sanar as dificuldades dos alunos e constate em que o seu trabalho não está sendo desenvolvido de forma satisfatória.

Fez-se uma atividade avaliativa, no primeiro dia de aula, para identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Essa avaliação é chamada de avaliação diagnóstica. Ela serve também para identificar aquilo que os alunos já sabem para não perder tempo. Durante o período do ano letivo vai se fazendo um paralelo entre as atividades realizadas pelos educandos e a diagnóstica, para ver os avanços e o que precisa ser melhorado. (JANAÍNA).

A fala da professora Raquel mostra que as docentes mencionadas procuram realizar uma avaliação processual, voltada para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Elas fazem anotações sobre o desenvolvimento dos alunos para atender aos discentes que não estão conseguindo acompanhar o restante da turma. Para ela, essas anotações servem como pesquisa e possibilita uma avaliação formativa. Segundo Gomes (2005), com essa avaliação todos os alunos passam a ter oportunidades iguais de obtenção de sucesso na escola. Ela ajuda os professores a acompanharem os alunos, diagnosticando as dificuldades existentes no processo de obtenção do conhecimento.

Com esse diagnóstico o docente poderá traçar o caminho que vai seguir para melhor orientar seu educando, respeitando o tempo de cada aluno, levando em conta a aprendizagem de cada um. Na avaliação formativa, o professor analisa as dificuldades enfrentadas e os avanços alcançados pelos alunos, o que possibilita e facilita a organização do seu trabalho docente.

Existem professores, como duas colegas que trabalham comigo, as professoras “Dagmar” e “Mariana”[...] Eu fiz trabalhos com elas, observei as salas delas e tive acesso ao material produzido pelos alunos. Mesmo com as dificuldades que a escola tem, como a falta de um espaço de leitura e de materiais que dêem suporte para que o ciclo realmente aconteça, elas procuram fazer uma avaliação voltada para a questão processual. A professora “Dagmar” faz uma atividade em sala de aula e no final ela recolhe, faz as anotações e volta com a mesma atividade para atender o aluno que não conseguiu aprender o assunto exposto. Essa atividade serve como pesquisa, para saber o que o aluno precisa avançar: ela retoma aquela mesma atividade de forma diferente para que esse aluno avance. Da mesma forma faz a professora “Mariana”. (RAQUEL).

A professora Ana Paula observa as atividades que os alunos não conseguiram desenvolver e anota para, redimensionando seu planejamento, promover outros

momentos que proporcionem a aquisição de conhecimentos pelos educandos. A professora Janaína faz anotações e observa em que ambos precisam melhorar. Os alunos passam por uma recuperação paralela, que acontece no mesmo turno, junto com os alunos que tiveram um bom resultado no desenvolvimento das atividades.

A partir do momento em que eu verifico que algum aluno não desenvolveu bem uma atividade, eu procuro trazer isso para meu planejamento. Procuro proporcionar outros momentos, em que esses conteúdos que foram abordados e não foram compreendidos por todos os alunos possam voltar no trabalho da sala de aula. Para que eles possam, de outra forma, não da mesma maneira como foram aplicados inicialmente, com uma forma diferente, atingir aqueles alunos que não conseguiram assimilar o conteúdo. (ANA PAULA).

A Resolução Nº 2/2009 do Conselho Municipal de Vitória da Conquista (BAHIA, 2009) prevê a recuperação paralela como parte fundamental na aquisição da aprendizagem escolar atribuindo à escola a tarefa de escolher a melhor forma de realizá-la.

Art. 22 A recuperação da aprendizagem, parte integrante do processo escolar, dar-se-á paralelamente ao período letivo, no mesmo turno das aulas regulares, cabendo a cada escola definir, em seu projeto pedagógico, a forma de recuperação paralela. (BAHIA, 2009, p. 5).

Como procedimentos de avaliação, a professora Ana Paula utiliza a observação diária, leitura com textos trabalhados em sala de aula, identificação de palavras em músicas, leitura com fichas, interpretação de histórias infantis, revistas em quadrinhos, quebra-cabeças. Para ela, a interpretação de histórias permite que a criança exponha sua opinião sobre o assunto abordado fazendo com que se torne mais participativo no cotidiano da escola, além de ser uma atividade lúdica que proporciona prazer para os alunos. A observação permite que o professor identifique as dificuldades apresentadas pelos alunos e a melhor maneira para solucionar os problemas em sala.

A professora Janaína utiliza o teste, a prova, o trabalho de pesquisa e analisa a participação e o interesse em sala, a frequência e o comportamento. Utiliza o teste e a prova como uma maneira de observar o que os alunos não estão compreendendo do assunto exposto, e atribui nota de 0 a 10 dependendo do rendimento do aluno. Para ela, o mais importante não é a nota, mas a participação, o interesse em sala de aula e os meios que o aluno utiliza para a aquisição do conhecimento.

5. Promoção e retenção no Ciclo

Sobre a retenção e promoção do aluno no sistema de ciclo, a professora Ana Paula afirma que não acontece retenção no primeiro ano do ciclo I, em que ela atua, e que o aluno só poderá ser retido caso não possua 75% de frequência. “A retenção acontece no terceiro ano do ciclo I, se o aluno não possuir as competências necessárias para cursar o primeiro ano do ciclo II” (ANA PAULA).

A professora Raquel afirma que, na proposta anterior desenvolvida nas escolas, o Ciclo de Formação Humana, mesmo se o aluno não conseguisse desenvolver as aptidões e competências necessárias para prosseguir nos estudos, era promovido para o ciclo seguinte. O que ele não aprendeu em um ano letivo, poderia aprender no ano seguinte. No Ciclo de Aprendizagem, proposta atual, se o aluno não desenvolver as habilidades exigidas para o ciclo seguinte, ele é retido. Para verificar a aquisição das competências em cada ciclo, os alunos devem fazer provas trimestrais: é necessário obter a média 5 para ser promovido.

Segundo a professora Ana Paula, a avaliação usada no primeiro ano do ciclo I estimula os alunos na aquisição do conhecimento. Por ser um regime de progressão continuada, possibilita que o aluno avance e prossiga na aprendizagem sem interrupções. Quando a avaliação é usada como medida poderá ocasionar um bloqueio intelectual nos discentes, reduzindo o interesse e a aprendizagem do aluno.

Segundo a professora Janaína, a avaliação usada no ciclo se reflete, de maneira negativa, no processo de aquisição do conhecimento pelos alunos, porque muitos alunos são automaticamente aprovados sem as habilidades específicas para cada ciclo, acarretando salas cheias de alunos que não sabem ler nem escrever, onde o professor fica sem saber como se posicionar. Quando vigorava o Ciclo de Formação Humana, os alunos nem frequentavam a escola. O interesse e a participação eram mínimos, pois os alunos acreditavam que iam ser aprovados e isso acontecia.

Acaba queimando etapas, têm muitos alunos que não sabem ler nem escrever, que misturam letra bastão, cursiva... O professor não sabe como trabalhar. O próprio aluno não vem para a escola, pois ele sabe que vai passar mesmo. Só vem para a escola quando quer. Ficam achando que o ciclo passa de qualquer jeito. O aluno chega na 5ª série sem saber ler nem escrever direito e a culpa é do ciclo. (JANAÍNA).

Para a professora Raquel, a média 5, definida pela Resolução 02/2009, para aprovação no Ciclo de Aprendizagem, deixa o aluno muito à vontade. Tanto poderá acarretar a busca do conhecimento, como pode também levar ao comodismo. A avaliação realizada em sala de aula não proporciona uma aprendizagem real para o

educando, principalmente porque ela é usada como maneira de punir os alunos. “Acho a média cinco muito baixa, acho que deveria ser sete. Essa avaliação deveria ser discutida com o aluno. A gente ainda vê o terrorismo das provas e ela não proporciona uma aprendizagem efetiva para o aluno”.

A professora Janaína afirmou que agora, com a Resolução Nº 2/2009 do Conselho Municipal de Vitória da Conquista, os discentes estão frequentando mais a escola, por causa da nota atribuída ao final do ano letivo e também por causa da assistência em programas do governo. Os alunos precisam estar frequentando a escola para receber o benefício: “Agora com a nota eles estão frequentando mais, depende da postura do professor, muitos estão colocando a escola como prioridade. A Bolsa Família exige também que se frequente a escola e alguns vêm para não perder o benefício”.

Para a professora Raquel, a avaliação usada no ciclo não estimula o interesse do aluno. Não existe diálogo em sala de aula, o aluno é o tempo todo avaliado e nem sabe o motivo disso. Muda-se de proposta e se esquece da educação. Para ela, o ciclo deveria ser uma proposta pensada para todos, com o apoio de todos. Não deveria ser imposta pela Secretaria de Educação. “[...] Mudam os secretários e tudo que havia sido feito é esquecido e começa tudo de novo, da estaca zero. Quando era Ciclo de Formação Humana, os pais cobravam prova e notas. A proposta do ciclo não é uma proposta pensada no coletivo [...]”. Para essa professora, a atribuição de notas no ciclo desestimula a aprendizagem do aluno e não garante um conhecimento satisfatório, pois “é uma maneira de medir conhecimento, e não é uma maneira eficaz de mostrar que um aluno aprendeu determinado assunto”.

A professora Ana Paula diz que, quando era Ciclo de Formação Humana, não existia nota nem reprovação. Ao passar para o Ciclo de Aprendizagem, passou-se ao regime de notas exigindo-se a média 5 para aprovação ao final de cada trimestre. Essa professora não vê a nota como um estimulador da aprendizagem, pelo contrário, ela pode interferir de forma negativa na obtenção do conhecimento. Afirma que, segundo os seus colegas, “não houve um aumento nem uma diminuição do interesse por parte dos alunos”, mas, para ela, “essa questão de atribuir ou deixar de atribuir uma nota não vai interferir no desenvolvimento dos alunos. Eu acho que nota e ciclo são coisas distintas, não pode misturar: o ciclo não deve trabalhar na perspectiva de notas.”

A professora Janaína afirma que a utilização de notas no Ciclo desanima o aluno porque, ao realizar uma atividade avaliativa, o educando pode não obter o resultado almejado pelo professor. Essa situação poderá acarretar em constrangimento para o

discente, pois ele pode se sentir inferior aos demais colegas que conseguiram realizar com sucesso a atividade proposta pelo professor. “Desestimula porque o aluno que não obtém êxito nos exames poderá se sentir inferior em relação àqueles que tiveram êxito”.

A nota, não sendo estimulante da aprendizagem dos educandos, pode proporcionar momentos de angústia, humilhação, transtorno emocional, tristeza, desolação e inferioridade. Os alunos que não conseguem êxito nas provas tendem a se sentirem incapazes de desenvolver as atividades propostas pelo professor.

6. Avaliação e aprendizagem no Ciclo

A avaliação no ciclo tem caráter processual, formativo e diagnóstico. Procura desenvolver uma educação que priorize o avanço de todos os educandos, sem distinção entre melhores e piores, e assegurar uma educação de qualidade para cada aluno.

Sobre o processo de avaliação no ciclo, a professora Ana Paula disse que, no ciclo I, os professores trabalham com pareceres descritivos. Seus alunos são avaliados a todo o momento, observando os avanços de cada um. Ao final de cada trimestre, o professor faz um relatório descrevendo os avanços obtidos pelos alunos, desde o aspecto cognitivo até o emocional. Os professores que atuam nos ciclos I e II procuram registrar os avanços de cada aluno em pareceres descritivos trimestrais e em relatório específico, ao final do ano letivo, das habilidades e competências alcançadas pelo educando.

Para a professora Janaína, a avaliação no Ciclo é contínua e processual. Os alunos são avaliados através do seu comportamento em sala de aula. Ela não deixa para avaliar seus alunos só no dia na prova, avalia durante todo o processo.

A professora Raquel afirma que, nessa escola, a avaliação não é processual, não respeita as especificidades de cada educando. A avaliação é baseada em provas para o terceiro ano do ciclo I. “O que está no documento diz que deve ser processual, mas na prática não é bem assim que acontece, porque têm provas e recuperação no final do ano letivo. Nessa escola, a avaliação é feita por notas.”

A fala da professora Bárbara nos mostra que, quando era Ciclo de Formação Humana, todos os professores tinham que fazer pareceres descritivos abordando as aptidões desenvolvidas pelos educandos, mas hoje, com o Ciclo de Aprendizagem, só os dois primeiros anos do ciclo I adotarão o parecer descritivo. “Avalia-se todo o avanço do aluno, de forma contínua. Antes, era feito um parecer em todos os ciclos relatando as

competências e habilidades alcançadas pelo aluno. Hoje, os dois últimos ciclos utilizam a nota.”

Os depoimentos das professoras evidenciam práticas e opiniões diferentes no que se refere aos procedimentos de avaliação desenvolvidos em sala de aula. Não parece evidente a prática de uma avaliação processual, formativa, inclusiva e amorosa na vigência de cada uma das formas que o ciclo vem assumindo na Rede Municipal de Vitória da Conquista.

7. Conclusões

A forma como a avaliação vem sendo realizada nas escolas tem originado muita polêmica entre os profissionais da educação. A avaliação cumpre, ainda, o papel sentenciador característico das provas e exames praticados na escola tradicional, assumindo um caráter classificador, excludente e centrado na aquisição de notas. O que se vê, em sala de aula, é que as atividades realizadas por alunos durante as aulas são desprezadas e apenas é considerado, para efeito de nota, de aprovação ou reprovação, o desempenho em atividades burocráticas e previamente estabelecidas como, por exemplo, as provas trimestrais.

A avaliação é necessária na escola devido ao fato de ser a única forma de o professor situar o aluno no processo escolar, aperfeiçoar o ensino e acompanhar a aprendizagem do aluno. Diferentemente do que tem sido feito na prática escolar tradicional, o ato de avaliar é uma ferramenta que tem por objetivo elevar ao máximo a qualidade do ensino e da aprendizagem, visto que ainda é a única forma de guiar as ações do professor.

O processo de avaliação requer do professor uma postura democrática que resulte no respeito ao desenvolvimento psicoemocional do educando. O professor precisa saber respeitar as limitações dos discentes e considerar o desenvolvimento das capacidades de cada indivíduo na aquisição de conceitos, conteúdos, habilidades, hábitos e atitudes.

As concepções de avaliação defendidas por Luckesi (1998) e por Hoffmann (1993) convergem para uma avaliação processual voltada para a formação do educando – uma avaliação formativa. Esse processo possibilita ao professor observar mais atentamente os alunos e compreender melhor seu desenvolvimento de modo a ajustar,

de maneira mais sistemática e individualizada, as ações pedagógicas e situações didáticas que propõe, na expectativa de aperfeiçoar as aprendizagens.

No âmbito mais geral, a avaliação da aprendizagem possui duas funções: uma de caráter social, que é a da seleção e classificação e outra de caráter pedagógico ou formativo. Em uma proposta pedagógica como o Ciclo de Aprendizagem, é ressaltada a importância do desenvolvimento da avaliação da aprendizagem com função formativa. Essa avaliação deve ser trabalhada durante todo o processo ensino-aprendizagem e deve ser interativa.

A avaliação, no Ciclo de Aprendizagem, poderia favorecer o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para que os discentes participem ativamente da vida em sociedade, entretanto, atualmente, a cultura pedagógica de avaliação ainda é tradicional, apesar da divulgação de ideias inovadoras como as de Freire (1996), Luckesi (1998) e Hoffmann (1991; 1993). A prática de avaliação realizada pelos professores entrevistados demonstra que não houve um rompimento com o sistema de seriação e que muitos atribuem à nota um peso importante no processo que verifica a aquisição do conhecimento dos discentes.

A falta de condições operacionais, a falta de compreensão das propostas apresentadas, e a falta de clareza no que se refere à Resolução 2/2009, que trata do Ciclo de Aprendizagem na rede municipal urbana em Vitória da Conquista, aparecem nos depoimentos das professoras entrevistadas. Isso pode estar contribuindo para a falta de compreensão do papel que deve desempenhar a avaliação no Ciclo de Aprendizagem. Para os professores, as medidas propostas e os recursos disponibilizados não têm sido suficientes ou adequados para dar suporte às mudanças pretendidas.

Nas entrevistas realizadas pode-se verificar que a prática da avaliação na escola pesquisada tem como fim verificar se o aluno está capacitado a atender as exigências determinadas na programação escolar. No que se refere à avaliação diagnóstica e formativa, teoria e prática não se articulam, pois os professores concebem a avaliação diagnóstica e formativa como processos relevantes, mas vivenciam uma prática tradicional, fazendo com que o processo educativo esbarre em constantes contradições. Nem sempre têm clareza acerca dos fundamentos da prática que realizam.

Para que se possam resolver os problemas relacionados à distorção entre o que é apresentado na proposta do ciclo e o que é realizado nas escolas, é preciso investir na formação continuada dos professores e nas condições efetivas de trabalho que possibilitem a prática de uma avaliação formativa, emancipatória e inclusiva.

Concomitantemente, é preciso envolver o estudante na própria avaliação, fazendo com que perceba a necessidade de analisar o rendimento dos seus estudos e de buscar, juntamente com os colegas e com os professores, melhores estratégias na construção do seu conhecimento.

8. Referências

ARROYO, M.G. **Ciclos de Desenvolvimento humano e formação de educadores.**

Educação e Sociedade. Campinas, São Paulo. n. 6. p. 143-162, 1999.

BAHIA. Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (SMED). Núcleo Pedagógico. **Proposta Pedagógica do Ciclo de Formação Humana.** Gráfica Brasil: Vitória da Conquista, 2007.

BAHIA. Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista (CME). **Resolução Nº 02** de 18 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre a reorganização do ensino fundamental de 09 (nove) anos em Ciclos de Aprendizagem. Vitória da Conquista, Sala das Sessões Cons. Frei Serafim do Amparo, do Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista, 2009. Disponível em: <<http://www.pmvc.com.br/v1/pmvc.php?pg=noticia&id=1196>>. Acesso em: 1 set. 2009.

BELEI, Renata Aparecida; PASCHOAL, Sandra Regina Gimenez; NASCIMENTO, Edinalva Neves. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, p. 187-199 janeiro/junho. 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DEPRESBITERIS, Léa. **O Desafio da avaliação da aprendizagem:** Dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação:** Confronto de lógicas. 1. ed. 5. reimp. São Paulo: Moderna, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GOMES, Suzana dos Santos. **Avaliação da aprendizagem na organização escolar em ciclos:** concepções, práticas, sentidos e significados atribuídos pelos professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, Caxambu, 2005. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio**: Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 4. ed. Porto Alegre: Educação e realidade. 1993.

KNOBLAUCH, Adriane. **Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos**: o que a prática escolar nos revela. 1. ed. Araraquara: JM, 2004.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim. **Méritos e Pecados do Ciclo no Ensino**

Fundamental: Análise da implantação do Ciclo de Aprendizagem nas escolas da Rede Municipal de Vitória da Conquista. 1999. 272f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999. Orientador: Prof. Dr. Luiz Eduardo Waldemarin Wanderley.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim Leite (org.). O Ciclo. In: LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim; MATOS, Selma Norberto; TEIXEIRA, Dirce Maria. **Tendências e Práxis Pedagógicas no Cotidiano das Escolas Municipais de Vitória da Conquista no Ciclo e no Reaja**. Relatório do projeto de pesquisa do V semestre do Curso de Pedagogia, turnos matutino e noturno, integrante das atividades das disciplinas Didática I, Didática II, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Vitória da Conquista/BA, 2006. *E-book* em CD-ROM.

LEITE, Maria Iza Pinto de Amorim (org.). **Trajetória do Ciclo nas escolas públicas municipais de Vitória da Conquista- BA: 1998 a 2009**. CONGRESSO INTERNACIONAL E COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE, 5, João Pessoa, 2009. **Anais em CD- Rom**. João Pessoa, Afirse Nacional/ UFPB, 2009.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 25–32.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos**: Fundamentos e Debates. São Paulo: Cortez, 2009.

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa Social**: introdução às suas técnicas. São Paulo: Nacional, 1977.

GT 1 - POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

ANÁLISE SOBRE A SITUAÇÃO DAS PESSOAS COM ALBINISMO NO ÂMBITO ESCOLAR: RECORTE DA REALIDADE DE DOIS MUNICÍPIOS LOCALIZADOS NA BAHIA, ITAPETINGA E ITAJUÍPE

Ivani Santos Mendonça³

Nivaldo Vieira de Santana⁴

1. Introdução

O artigo trata-se dos resultados de pesquisa que teve como objetivo estabelecer uma análise situacional das pessoas com albinismo, partindo da pressuposição de que os mesmos apresentam particularidades e singularidades de maneira que sua condição humana não condiz com o acesso pleno à educação.

O estudo se concentrou em evidenciar os modos e as formas como se estabelecem o desenvolvimento educacional das pessoas com albinismo no contexto da educação básica. Trata de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa que teve como objeto de estudo e investigação como se efetiva a inserção e a permanência das pessoas com albinismo no âmbito escolar.

Tomando como base o ordenamento jurídico, conclui-se que o atendimento educacional as pessoas com albinismo se constitui como um desafio tanto dos sistemas educacionais, quanto da pedagogia contemporânea.

O presente artigo tem como objetivo descrever e refletir sobre o resultado de estudo que teve como origem o projeto de pesquisa intitulado Diagnóstico situacional sobre os modos e as formas de desenvolvimento educacional das Pessoas com Albinismo. Trata-se de investigações e estudos iniciados em abril de 2009, quando ficaram estabelecidos como recorte geográfico para a pesquisa, os municípios de Itapetinga e Itajuípe no Estado da Bahia. A partir da pressuposição inicial de que as pessoas com albinismo apresentam particularidades e singularidades e que sua condição

³ Autora: Graduanda de pedagogia -VI Semestre/matutino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Grupo de pesquisa: Políticas e Programas na Educação Básica: os desafios no campo da pesquisa e construção do conhecimento. E-mail: ny_mendonca@hotmail.com

⁴ Orientador: Professor Dr. em Ciências Sociais, Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Grupo de pesquisa: Políticas e Programas na Educação Básica: os desafios no campo da pesquisa e construção do conhecimento. E-mail: nivaldonvs@yahoo.com.br

humana não condiz com as possibilidades para acesso à educação e permanência na escola apesar das determinações legais, o estudo teve como objeto de investigação os modos e as formas como se estabelece o desenvolvimento educacional das pessoas com albinismo, no sentido de diagnosticar como se efetiva a inserção e a permanência dos mesmos no âmbito escolar.

Com este artigo tem-se a expectativa de demonstrar que o atendimento educacional destinado aos alunos da educação básica se constitui em objeto de estudos de vários pensadores da educação brasileira, influenciando de maneira efetiva no direcionamento do ordenamento jurídico a ponto do direito à educação se instituir em direito inquestionável, no entanto, a partir das evidências constatadas no decorrer dos estudos, é razoável afirmar que um dos grandes desafios no campo da pesquisa sobre a educação perpassa pela compreensão de como se efetivam as políticas públicas destinadas à Educação Básica, de modo que os mecanismos e instrumentos institucionais garantam o acesso e a permanência das pessoas com albinismo nos sistemas educacionais.

Os estudos revelam que as pessoas com albinismo diante do acometimento genético que gera a despigmentação da pele, dos olhos e dos pêlos, necessitam de atendimento e acompanhamento específicos, tanto no que se refere à proteção da pele quanto em relação às questões oftalmológicas e quiçá emocionais.

Nesse sentido, a garantia de acesso e permanência ao sistema de educação oficial na condição de direito fundamental líquido e certo, não se efetivam quando se trata de pessoas com albinismo e coloca em dúvidas a ideia de que todos são iguais em dignidade e direitos. Apesar de a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, estabelecer o reconhecimento de que todas as pessoas sem distinção - mesmo que diferentes nos mais diversos aspectos - têm garantido a liberdade de aprender e direito à educação.

2. A origem dos estudos, o material e a metodologia

Desde o nosso ingresso no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, tentamos compreender quais as concepções políticas e pedagógicas capazes de garantir que todas as pessoas, independente de suas limitações pudessem ter acesso à educação e permanecer na escola pública, a formação ajudou a

entender que em termos legais a educação é direito de todos, e que cabe ao Estado garantir esse direito, para criança, jovem ou adulto, diferentes do padrão de normalidade estabelecido pela sociedade. Ao mesmo tempo em que ajudou-nos a perceber que o curso de pedagogia ao conduzir os alunos a compreender concepções pedagógicas, métodos e técnicas de abordagem educacional, solidifica uma concepção de educação básica, mas não aponta o porquê determinadas pessoas e grupos de pessoas não ingressam no sistema educacional, e às vezes quando ingressam não permanecem.

Tais preocupações levaram a melhor entender que a exclusão educacional de determinados grupos não poderia ser compreendida sem melhor entendimento das particularidades que envolvem a diversidade humana, o que motivou nossa aproximação ao Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Condições de Vida e Direitos Humanos, na busca de estudos complementares e orientações para tais preocupações.

Ao nos vincular ao laboratório, na condição de iniciante nos estudos e pesquisas sobre as condições de vida de grupos sociais vulneráveis aos direitos humanos, nos deparamos com Santana (2009) que na condição de orientador defendia a tese de que: para entender por que determinados grupos de pessoas são excluídos dos bens, direitos e liberdades políticas e sociais inclusive à educação, seria necessário admitir que os processos de inclusão e exclusão das pessoas nos sistemas educacionais sofrem transitoriedade e variações de sentido a depender do tempo histórico em que se idealiza a proposta de educação e do espaço político onde vai acontecer o processo de inclusão educacional.

Tal orientação nos levou a ter acesso à produção intelectual de Paulo Freire (1987) ao defender a ideia de uma pedagogia do oprimido, demonstrando que a concepção bancária de educação tende a universalizar as propostas pedagógicas, e quando isso ocorre nega a existência do sujeito da educação, que na condição de aluno tem sua realidade idealizada pela escola se distanciando da verdadeira realidade do indivíduo. O que nos conduziu a Bernard Charlot (1979), quando em sua exposição sobre a mistificação pedagógica coloca dúvidas em relação às possibilidades de que um projeto educacional que possa estabelecer previamente uma concepção de educação seja capaz de atender a todas as pessoas, independente de suas particularidades.

Foi possível então compreender que o processo de entrada e permanência de pessoas diferentes no sistema educacional nesse início de terceiro milênio, não pode ficar limitado apenas à discussão de garantia da aplicação de legislações, e como tal a

inserção e permanência de pessoas com albinismo nos sistemas educacionais deve se constituir como questão de estudos dos cursos de pedagogia.

Em março de 2010 foi elaborado um projeto de estudos que teve como objetivo principal localizar e mapear as pessoas com albinismo e levantar a situação educacional, no sentido de relacionar com o ordenamento jurídico que direciona o conjunto de direitos e liberdades estabelecidos pelo Estado e sociedade brasileira com vistas a analisar como ocorre a inserção e permanência das pessoas com albinismo no ambiente escolar.

De maneira específica o objetivo foi estabelecer um diagnóstico de como vivem essas pessoas no cotidiano da vida familiar, como se dá o acesso à escola, identificando a localização e o perfil educacional às pessoas com albinismo no sentido de analisar como ocorre a inserção e permanência no ambiente escolar. Tendo em vista não haver recursos disponíveis nem financiamento para o desenvolvimento do projeto tomamos como recorte geográfico os municípios de Itapetinga e Itajuípe no Estado da Bahia, pelo fato da pesquisadora residir e estudar nos referidos municípios.

Trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa quando na oportunidade foram realizadas entrevistas a partir de questionários com roteiro aberto com o objetivo de investigar os níveis de escolarização das pessoas com albinismo, residentes nos referidos municípios e averiguar as possibilidades e impossibilidades de acesso e permanência nas escolas.

Por impossibilidade de definição da localização exata dos sujeitos investigados e diante a complexidade do objeto estudado, já que o acometimento genético não se origina na cultura, mas perpassa pela relação das pessoas com albinismo na sua relação com a cultura, coube a necessidade de aprofundamento sobre o fenômeno, como tal, a pesquisa aqui foi caracterizada como de abordagem qualitativa. Tendo em vista não haver dados estatísticos sobre a localização exata de onde se concentram as pessoas com albinismo, evitamos a possibilidade de apresentar suposições em relação ao universo investigado. Por se tratar de um acometimento genético, a criança albina se encontra dispersa nos espaços geográficos.

Nossa preocupação tem sido com o motivo que conduz crianças com albinismo a não frequentar a escola, e o sentido dado à educação das pessoas com albinismo, pelo fato da pesquisadora viver no município de Itajuípe e estudar no município de Itapetinga tivemos o cuidado de não transformar a evidência do fenômeno como uma questão de cunho ideológico e, portanto reivindicatório (Santana, 2011).

No que se refere à estratégia de pesquisa ela pode ser caracterizada como estudo de caso, já que por se tratar da investigação de um fenômeno que se apresenta nesse tempo histórico sem fronteiras previamente estabelecidas, a pergunta que conduziu à investigação é como se estabelece as relações entre pessoas com albinismo e a escola e por que os sistemas educacionais não garantem a sua permanência. Ficando então evidente que é necessário compreender as especificidades e singularidades das pessoas com albinismo e sua estrita relação entre a vida real e o seu acesso à educação para compreender o fenômeno.

É necessário destacar que pelo fato dos sujeitos investigados serem vítimas de um acometimento genético o grupo se encontra disperso na região e a localização se deu por informações de pessoas que vivem na localidade, de maneira que o número de albinos entrevistados, apesar de subsidiar o diagnóstico da situação educacional, não corresponde à totalidade.

3. Resultados e Discussões: Situação educacional das Pessoas com Albinismo

Apesar da insistência de dados estatísticos sobre a população de pessoas com albinismo em idade escolar, ficou constado que em relação à população de pessoas não albinas o número de pessoas com albinismo nas escolas é insignificante. Após algumas leituras e orientações, foi possível compreender logo de início que os processos de inclusão de pessoas diferentes no sistema educacional, não poderiam ficar distantes da análise da condição humana e condições de vida das pessoas, principalmente quando se trata de crianças vinculadas à educação básica segundo a legislação.

Para todos os alunos – sobretudo os que apresentam limitações e ou impedimentos – a escola tende a se apresentar como um dos primeiros espaços públicos de convivência social e, por conseguinte, convivência humana fora da vida privada, daí a importância de compreendermos como se estabelecem as relações no interior de um espaço social onde se efetiva a heterogeneidade humana e impõe a convivência.

O atendimento educacional das pessoas com albinismo se constitui como uma provocação tanto dos sistemas educacionais, quanto da pedagogia contemporânea, diante de suas condições físicas, sensoriais e socioculturais se traduz em desafio para os estudiosos das ciências sociais.

Constitui-se como objeto de discussão as reflexões teóricas a respeito da garantia de acesso e permanência à educação na condição de bem e direito social, a escola então

tem que reportar-se não só a trajetória dos excluídos dos sistemas nas suas diversas dimensões e momentos da história e estabelecer relações com a condição humana dos grupos sociais, sem negar os avanços da sociedade em relação aos processos de convivência social que elege as pessoas diferentes como sujeitos de direitos, ao mesmo tempo não pode se eximir de uma apurada reflexão crítica de como os sistemas educacionais vem se distanciando da responsabilidade de compreender a condição humana dos indivíduos ao acomodar e alinhar os objetivos e interesses da ordem estatal em relação à educação.

O Brasil dispõe nesse início de século XXI de um texto constitucional e um conjunto de determinações legais exaltando a garantia de direito à educação e à saúde, como direito líquido e certo de todos os brasileiros e estrangeiros que vivem no Brasil, sem fazer referência a nenhum tipo de distinção entre as pessoas, os documentos reafirmam os ideais de liberdades e direitos como é possível constatar em determinações expressas textualmente na Constituição de 1988, e um conjunto de documentos subsequentes.

Ao instituir as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental em 1998, o Estado através da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação expressa um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos para o desenvolvimento da educação básica, e apregoa que, ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal dos alunos e garantir a igualdade de acesso dos alunos a uma base nacional de formação comum e outra diversificada, reconhecendo assim as possibilidades de pessoas diferentes nos mais diversos aspectos terem acesso à educação.

Ainda no final do século passado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado em 1990, ao regular a situação jurídica dos indivíduos até a idade de dezoito anos, definindo como criança o indivíduo até a idade de doze anos e como adolescente o indivíduo com idade entre doze e dezoito anos, avança nas relações entre o Estado e a Sociedade ao reconhecer a necessidade do Estado partilhar responsabilidades com a família e a sociedade, o documento é contundente ao garantir a todas as crianças e adolescentes todos os direitos estabelecidos como direitos fundamentais garantidos à pessoa humana, independente de condições sociais e econômicas.

Trata-se de direitos que nesse tempo histórico vem se caracterizando e se firmando como Direitos Humanos. Mais que isso, o ECA além de reafirmar a garantia

de direito à educação e à saúde como previsto na atual Constituição Brasileira adverte a sociedade com a determinação de que a inobservância das normas previstas no referido estatuto implicam em responsabilidade da pessoa física ou jurídica envolvidos com o atendimento de crianças e adolescentes (ECA, artigo nº 73). Os documentos com determinações legais tomam como referência a Carta das Nações Unidas que atribui aos Estados Nação o comprometimento de promover o respeito universal aos direitos e liberdades da pessoa humana.

Tomados como referência essas evidências, é razoável afirmar que um dos grandes desafios no campo da pesquisa sobre a educação básica perpassa pela compreensão de como se estabelece o acesso e permanência dos alunos aos sistemas educacionais e, por conseguinte à escola, sobretudo pública, principalmente quando se trata de alunos albinos que por questões diversas apresentam-se diferentes em relação à maioria da população.

Vale lembrar, que estudos e pesquisas relacionadas à educação básica são bastante complexos até porque existem fatores que determinam as leis, políticas e programas nacionais destinados a essa educação. Um fator que deve ser considerado como limitação para acesso e permanência dos estudantes na escola seria a situação do Brasil em matéria socioeconômica.

É necessário que haja políticas públicas relacionadas à educação básica, envolvendo a família e as três esferas do governo (federal, estadual e municipal), o que indica a necessidade de municipalização das políticas de educação, e recomenda de maneira explícita que os governos assumam corrigir desigualdades, compensar diferenças, promovendo a equidade entre os discentes.

A educação básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. Sendo indispensável para o indivíduo, como direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática.

Esse direito do cidadão também estar instituída como princípio fundamental na Constituição do Brasil de 1988, logo nos seus primeiros artigos, que cabe ao Estado a garantia de “dignidade da pessoa humana”, e que a nação brasileira se constitui a partir da construção de uma sociedade justa comprometida com a redução das desigualdades sociais e regionais e com a promoção do bem estar de todos independente de origem, sexo, idade ou qualquer outra forma de condição humana essas garantias não se

estendem de maneira plena a todos os municípios do Estado da Bahia, principalmente quando se tratam de pessoas com albinismo.

Os estudos comprovaram que as pessoas com albinismo que estão inseridas atualmente no sistema educacional não desfrutam de apoio necessário para o desenvolvimento do seu processo educacional, os problemas oftalmológicos conduzem as pessoas com albinismo a disporem de desigualdade em relação ao processo educacional. Se levarmos em consideração que albinismo é uma condição genética e irreversível e que a pessoa que nasce albina conduz toda sua trajetória enquanto pessoa na condição de albina, faz-se necessário que os sistemas educacionais ofereçam possibilidades de acompanhamento oftalmológico para garantir igualdade de oportunidade.

Outra questão identificada é de que há um profundo desconhecimento por parte das famílias das pessoas com albinismo, das equipes de profissionais envolvidos com a educação e, sobretudo dos pedagogos em relação às particularidades que envolvem as pessoas com albinismo. Fazendo com que o direito a educação e a liberdade de aprender fiquem dentro dos limites da condição humana de cada pessoa e de grupos de pessoas, bem como, das condições econômicas e ou materiais das famílias.

Charlot (1986) se opõe a uma determinada pedagogia que se apresenta em relação com a cultura como se essa relação pudesse se colocar individualmente dentro da perspectiva de uma única cultura, onde os sistemas de pensamento estabelecem modelos de indivíduos sem identificação de particularidades. Ao analisarmos as formas de desenvolvimento educacional estabelecidas pelas escolas que fizeram parte desses estudos, ficou constatado que o pensamento que dá forma ao modelo educacional do ensino na educação básica, bem como a ideia estabelecida pelas propostas pedagógicas não contemplam as particularidades das pessoas com albinismo.

Charlot (1986) também evidencia críticas e nos leva a reflexões em relação à imagem que a pedagogia faz do aluno ao ser inserido no sistema educacional, as concepções que as escolas reportam, e como os sistemas educacionais lidam com as diversas questões concernentes a educação. Charlot (1986) também faz uma crítica de que o discurso pedagógico não condiz com a realidade dos alunos, principalmente no que se refere às pessoas com albinismo, pois não tem o mesmo significado estabelecido pela legislação ou escola, o albinismo é um acometimento genético que acompanha o ser humano por toda sua vida, de maneira que as questões sensoriais que tem como origem a despigmentação não podem ser amenizadas com base nas concepções que as escolas aderem, essas pessoas albinas têm que ser atendidas em termos oftalmológicos.

4. Conclusão

É possível concluir e destacar que o Estado dentro de uma perspectiva liberal se estabelece e vem se firmando com a crença de que a definição do ordenamento jurídico é suficiente para assegurar direitos políticos e sociais a todas as pessoas. Essa crença se sustenta na constatação de que as pessoas são diferentes, e, obviamente as pessoas são diferentes entre si, todavia sem aprofundar a identificação em que, ou em relação a que, e, mesmo sob que condições as pessoas se apresentam como diferentes, o crédito de positividade que o Estado deposita no ordenamento jurídico torna-se insuficiente para assegurar direitos, principalmente quando se tratam de questões como educação e saúde. O que se percebe nesse caso é a naturalização das desigualdades, independente do tipo e forma de apresentação das mesmas.

Conclui-se que o atendimento educacional de crianças com albinismo se constitui ainda como um desafio tanto dos sistemas educacionais, quanto da pedagogia contemporânea, pois as pessoas com albinismo diante de suas condições físicas sensoriais e socioculturais se constituem em desafio para os estudiosos das ciências sociais.

A escola em qualquer nível e de qualquer tipo estabelece determinadas formas de relações, que não considera fatores como as diferenças individuais, e nem tão pouco as particularidades físicas, sensoriais, cognitivas, psicomotoras, afetivas, e sociais de cada indivíduo, o que acaba dificultando o aprendizado do aluno, principalmente do aluno com albinismo.

O fato de a escola brasileira ter atendimento educacional no campo da Educação Básica é necessário que haja um atendimento integral às famílias, que seja capaz de garantir o desenvolvimento amplo dos alunos – sobretudo nos seus aspectos físicos, cognitivos, sensoriais e motores – contribuindo assim para melhor compreensão e atendimentos das necessidades educacionais das pessoas, principalmente no início de suas vidas.

Todavia, o fato dos programas de políticas públicas no campo da educação estarem distantes das políticas públicas no campo da saúde, impossibilita melhor compreensão das reais necessidades das crianças e, por conseguinte a não identificação das suas necessidades educacionais.

Se levarmos em consideração que a questão da acuidade visual é de que a fotofobia é um dos principais problemas das pessoas com albinismo na sua relação com

a escola, poderíamos garantir desde os primeiros anos de vida dentro do ambiente escolar mecanismos e instrumentos capazes de detectar limitações visuais - como exames de acuidade visual - e ao mesmo tempo estabelecermos programas de estimulação precoce ou essencial dentro de uma perspectiva preventiva de avanços de determinadas limitações sensoriais, contribuindo assim para melhoria do estado emocional das crianças com albinismo.

5. Referências Bibliográficas

BRASIL, **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. Câmara De Educação Básica Do Conselho Nacional De Educação. Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998, Publicada no DOU de 15.4.98.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**, Em 1990 foi promulgado.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v.21)

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 314 p.

SANTANA, Nivaldo de Vieira. **A transitoriedade das variações de sentidos, dos processos inclusão/ exclusão das pessoas com deficiência**. In Lugares e sujeitos da pesquisa em história, educação e cultura. MAGALHÃES, Livia Diana R. & ALVES, Ana Elizabeth S. & CASSIMIRO, Ana Palmira B. S. (org.).

GT 1 - POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE CRÍTICA DO PROJETO BASE

Raphael dos Santos⁵
phbrasil_@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a teoria educacional e a teoria pedagógica que fundamentam o Projeto Base do Programa Escola Ativa à luz do referencial teórico da pedagogia histórico-crítica. A análise caracteriza e problematiza o atual contexto da oferta do ensino na educação do campo e nas classes multisseriadas, evidenciando problemas de acesso e permanência.

Além disso, na perspectiva de analisar as determinações concretas e objetivas em que o Projeto Base do Programa Escola Ativa se fundamentou, a análise baseia-se nos princípios do método materialista histórico dialético. Desse modo, visando à superação da análise descritiva, superficial e aparente, a intenção foi realizar uma análise explicativa do fenômeno.

A partir das categorias de contradição, totalidade e historicidade, a análise documental evidenciou o que o texto base prescreve e o que de fato produz (contradição), como isso ocorre na relação com a sociedade (totalidade) e como o programa situa-se no contexto da educação do campo. (quais parâmetros e intencionalidades) – historicidade. Portanto, pretende-se apreender o fenômeno na perspectiva de explicar como a Escola Ativa se constituiu a partir dos determinantes sociais, apontando contradições.

Minha trajetória profissional teve início em 2001, quando assumi a coordenação pedagógica municipal do Programa Escola Ativa⁶ (PEA). Desenvolvi entre 2002 e 2007 atividades de planejamento, acompanhamento e formação continuada de professores de classes multisseriadas da rede municipal de ensino de Adustina.

⁵ Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (AGES). Especialista em Educação e Gestão pela Faculdade Pió Décimo. Atualmente, coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Adustina.

⁶ O Programa Escola Ativa, coordenado pela SECAD/MEC, constitui-se, atualmente, como única política pública de universalização do atendimento aos alunos dos anos/séries do ensino fundamental em classes multisseriadas localizadas nas escolas do campo.

Durante minha graduação em Pedagogia (concluída em 2007), realizei meu trabalho de conclusão de curso intitulado “*Educação e Desenvolvimento Sustentável: um olhar sobre o currículo das escolas do campo do município de Ajustina*”. Nesse trabalho, fiz minhas primeiras aproximações, de maneira idealista, da concepção de currículo necessária às classes multisseriadas.

Entre 2008 e 2009, atuei como formador nacional do Programa Escola Ativa, através do Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - MEC/SECAD, por meio da Coordenação Geral de Educação do Campo.

Recentemente, desenvolvi atividades como professor-formador pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA, atuando, juntamente com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte e Lazer – LEPEL, no processo de formação de professores-multiplicadores para atuação pedagógica no PEA na perspectiva da ampliação dos referenciais para a organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas do Estado da Bahia a partir da pedagogia histórico-crítica⁷.

Portanto, consciente da necessidade de questionar a teoria pedagógica que fundamenta o PEA que tem na sua base teórica o escolanovismo, presente em 39.732 escolas no atendimento de 1.321.833 alunos de classes multisseriadas situadas nas escolas do campo em todo território brasileiro (BRASIL, 2010), este artigo pretende analisar criticamente a teoria educacional e a teoria pedagógica que fundamenta o Projeto Base do PEA. Para tanto, a análise será realizada pela ótica defendida por Saviani (2008; 2009) a partir da pedagogia histórico-crítica. Também terá como base a concepção de educação do campo evidenciada nos cadernos didáticos sobre educação do campo produzidos pela equipe LEPEL/FAGED/UFBA (2010), bem como o pensamento pedagógico socialista discutido na obra *Fundamentos da Escola do Trabalho* de Pistrak (2005). Desse modo, façamos a leitura do atual contexto da oferta do ensino na educação do campo e nas classes multisseriadas.

2. CONTEXTO ATUAL DA OFERTA DO ENSINO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E NAS CLASSES MULTISSERIADAS

Historicamente, a educação rural foi tratada pelo poder público com políticas compensatórias vinculadas aos interesses dos projetos de desenvolvimento econômico,

⁷ Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente, na versão do materialismo histórico, tendo afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski (SAVIANI, 2008, p. 185).

evidenciando, de um lado, o descaso do Poder Público e, do outro, a herança cultural de uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais (ARROYO; CALDART, MOLINA, 2004, p. 21).

Conforme Félix (2010), a educação rural teve um lugar marginal na política educacional brasileira e, ao analisar o atual contexto da realidade da educação básica no campo, é possível identificar as consequências do descaso e da ineficiência com que as políticas educacionais destinadas às populações camponesas foram tratadas, sinalizando, de um lado, problemas relacionados à teoria educacional e pedagógica descolada de um projeto de homem, educação e sociedade para além da alienação e exploração humana, e do outro, altas taxas de analfabetismo, dificuldade de acesso e permanência dos alunos, baixo nível de escolarização de professores e infraestrutura das escolas em situação precária.

O resultado da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD de 2009 revelou acentuada discrepância em nível de escolarização entre as populações urbana e rural, pois do total da população rural no país de 15 anos ou mais de idade 22,8% são analfabetas e na área urbana essa taxa corresponde a 7,4%. No Estado da Bahia, dos 16,1% da população analfabeta, 30,1% são pessoas residentes na área rural.

Quanto à questão do acesso à educação, embora a taxa de frequência à escola para a população de 7 a 14 anos no ensino fundamental tenha alcançado taxa de 97,1%, aproximando-se da universalização (INEP, 2007), os resultados da PNAD de 2009 revelaram que houve diminuição da taxa de escolarização na área rural para a população de 10 a 14 anos de idade entre 2008 (98,1%) e 2009 (97,4). Houve diminuição também para a população rural entre 18 a 24 anos que passou de 31,0% em 2008 para 29,7% em 2009.

Sobre o acesso ao Ensino Médio, o Censo Escolar 2005 revelou que, na área rural, pouco mais de um quinto dos jovens entre 15 a 17 anos estavam em sala de aula. Especificamente, na região Nordeste, somente 11,6% dos jovens de 15 a 17 anos que residem na área rural frequentavam o Ensino Médio (INEP 2007).

Em relação às taxas de distorção idade-série, o MEC/INEP, em 2005, revelou que nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental 41,4% dos alunos matriculados nas escolas rurais encontravam-se com idade superior à adequada. Nos anos/séries finais, a taxa alcançou 56% e no Ensino Médio 59,1%. Esse baixo desempenho também se expressa na proficiência média dos alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo mais uma vez inferior o desempenho atingido pelos alunos da área rural em relação aos alunos das escolas urbanas, cuja média chega a ser de 20% (INEP, 2007).

O perfil dos professores, que atuam nas escolas do campo, configura-se também como questão central, considerando que dos 205.820 professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental nas escolas rurais, 3,4% (6.913) possuem apenas o ensino fundamental, 75% (154.349) o antigo magistério e 21,6% (44.558) o nível superior. No contexto urbano, os números são outros, pois do total de professores que atuam na primeira etapa do ensino fundamental apenas 0,5% possuem o ensino fundamental, 43,1% o magistério e 56,4% o nível superior (INEP, 2007). Os dados revelam total discrepância dos níveis de escolarização e formação docente.

O panorama da educação do campo (INEP, 2007) também revelou que as escolas rurais apresentam características físicas e de infraestrutura bem diferentes das escolas urbanas. Enquanto 75,9% das escolas urbanas possuem microcomputadores, apenas 7,4% das escolas rurais possuem este recurso. Espaços como biblioteca, laboratório e quadra de esporte não fazem parte do contexto das escolas rurais. Apenas 6,1% das escolas rurais possuem biblioteca e apenas 71,5% possuem energia elétrica.

Quanto à caracterização da rede de ensino da educação básica, dos 207. 234 estabelecimentos de ensino no país, 96.557 ou cerca de 45%, estão localizadas na área rural e 59% são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas, atendendo 1.371.930 alunos (INEP, 2007).

Além disso, conforme análise de Almeida (2010) as escolas do campo enfrentam problemas também na organização do trabalho pedagógico como um todo (teoria educacional e pedagógica do projeto de escola, currículo, gestão, relação escola-comunidade, etc.) e na sala de aula (objetivo/avaliação da escola e conteúdo/método de ensino).

Portanto, a caracterização do atual contexto da oferta do ensino da educação do campo permite problematizar a organização do trabalho pedagógico ao ponto de

analisar possibilidades e limites, especificamente, a partir dos elementos estruturantes da metodologia do PEA.

3. O PROJETO BASE DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA

O documento estabelece orientações para implantação e implementação do PEA em classes multisseriadas. Segundo o “*Projeto Base*” (BRASIL, 2010, p. 13) a origem do Programa Escola Ativa em classes multisseriadas está relacionada à experiência colombiana chamada “Escuela Nueva - Escuela Activa” influenciada pelo escolanovismo⁸.

Desenvolvido para atender as regiões com baixa densidade populacional e com pouca qualidade educacional o Programa Escuela Nueva surgiu na Colômbia em 1970 que mais tarde serviu de parâmetro para a construção, no Brasil, em 1996, do que se denominou Programa Escola Ativa, atendendo os estados do Nordeste por intermédio do FUNDESCOLA, com financiamento do Banco Mundial (BRASIL, 2010).

A implantação oficial do Programa no Brasil ocorreu em 1997 com o objetivo de potencializar o nível de aprendizagem dos alunos, diminuir os índices de evasão e repetência e aumentar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas multisseriadas (BRASIL, 2010, p. 14). No entanto, depois de mais de dez anos de implementação o Programa tornou-se “o pivô de debates e alvo de críticas de movimentos sociais e de alguns setores da academia, sofrendo várias mutações em seus textos-base, como tentativa de incorporação destas críticas” (MARSIGLIA apud GONÇALVES, 2011, p. 2).

Ao analisar os resultados do PNAD de 2009 relacionado ao estudo do panorama da educação do campo e aos dez anos de implementação do PEA em mais de dez mil escolas nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, constata-se que as Regiões Norte e Nordeste apresentaram as menores taxas de escolarização líquida na faixa de 7 a 14 anos de idade no período de 2000 a 2004 - 92,1% e 91,6% respectivamente (INEP, 2007, p. 17).

⁸ O escolanovismo refere-se a “denominação referida ao amplo movimento de contraposição à pedagogia tradicional que se desenvolveu a partir do final do século XIX e se estendeu ao longo do século XX. Situa-se, pois, no âmbito da “concepção pedagógica nova ou moderna”, constituindo-se na sua mais difundida manifestação. Abarca um conjunto grande de autores e correntes que têm em comum a idéia de que a criança, e não o professor, é o centro do processo educativo, devendo, pois o ensino ter como móvel principal a atividade e os interesses das crianças, vistas como sujeitos de sua própria aprendizagem” (SAVIANI, 2008, p. 179).

Além disso, a distorção idade-série em 2005 apresentou grandes diferenças entre as regiões do país, com destaque para o Norte e Nordeste, que obtiveram taxas de 53,7% e 44,5%, respectivamente, nas séries iniciais (INEP, 2007, p. 20).

Nesse contexto, apesar do *Projeto Base* assegurar que potencializar o nível de aprendizagem dos alunos constitui-se como um dos objetivos do Programa (BRASIL, 2010, p. 14), a versão preliminar do “*Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) do Programa Escola Ativa: 10 anos de Experiência*” (BRASIL, 2011), elaborado por uma equipe de pesquisadores da Universidade Federal do Pará - UFPA, com o apoio da Coordenação Geral de Educação do Campo/SECAD, evidenciou que os conteúdos escolares contemplados no antigo Guia de Aprendizagem⁹ eram tratados de maneira superficial, não atendiam as especificidades da multisseriação e as atividades didáticas nem sempre favoreciam a aprendizagem dos conteúdos (BRASIL, 2011).

Embora o documento evidencie que o Projeto Político Pedagógico da Escola Ativa fundamenta-se nas concepções das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002 e das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo – Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 e no princípio de que para consolidar uma política pública direcionada aos povos do campo dois objetivos precisam ser alcançados: “preparar educadores e gestores para atuar na realidade da educação do campo e possibilitar a compreensão aprofundada da escola e dos processos de ensino aprendizagem” (BRASIL, 2010, p. 6), há que se considerar que história da humanidade é a história da luta de classes (MARX & ENGELS, 2009) e que a escola constitui-se em um espaço interessado em que as classes sociais disputam a organização político-pedagógica considerando os interesses de classe.

Historicamente, segundo Leite (2002), todos os programas e projetos educacionais direcionados ao campo estiveram a serviço dos interesses econômicos fundamentados na concepção de educação para a manutenção do *status quo* da classe dominante mediante o desenvolvimento de um projeto educativo reprodutivista e alienante baseado em conteúdos mínimos.

Desse modo, ao reconhecer que 39.732 escolas do campo aderiram ao Programa para o ano de 2010 em todo o território brasileiro (BRASIL, 2010, p. 12) é

⁹ Livros didáticos nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais destinados aos alunos das séries iniciais de classes multisseriadas que implementaram o Programa Escola Ativa.

preciso compreender as diferentes concepções de educação e de projetos de desenvolvimento social que estão em disputa no campo, pois toda e qualquer teoria pedagógica desenvolve-se na escola a partir do trabalho coletivo de diversos profissionais fundamentada em uma determinada teoria educacional. A função da teoria educacional consiste em “formular uma concepção de educação a partir de um projeto histórico” (ALMEIDA, 2010, p. 154). Portanto, as teorias educativas representam as concepções de educação que direcionam a prática educativa desenvolvida para formar o ser humano.

Saviani (2008) em seu livro *“A pedagogia no Brasil”* elaborou um glossário pedagógico das perspectivas históricas e teóricas da pedagogia no Brasil no qual organizou as concepções e metodologias que fizeram parte do cenário educacional nacional. A análise do autor permite compreender que a concepção pedagógica de um modo geral relaciona-se com a perspectiva filosófica que sustenta a teoria educacional e pedagógica.

Nessa perspectiva, compreende-se que a pedagogia escolanovista, que está na base do PEA, situa-se no contexto da concepção pedagógica nova ou moderna. Segundo Saviani (2008, p. 168) as ideias que sustentam essa concepção surgiram ao final do século XIX em contraposição a concepção pedagógica tradicional. Fundamentada na fenomenologia, existencialismo, pragmatismo e escolanovismo, a concepção nova ou moderna parte da visão filosófica baseada na existência, na vida e na atividade, tanto que a natureza humana é considerada mutável, determinada pela existência.

Do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico a teoria relacionada a essa concepção expressa-se através da pedagogia nova ou pedagogia escolanovista.

O eixo da questão pedagógica desloca-se do intelecto para os sentimentos, do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é o aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 2009, p. 8).

Segundo Saviani (2009, p. 6) na análise das teorias da educação, a pedagogia nova situa-se no contexto das teorias não críticas. Ao descrever a organização e funcionamento da escola a partir da proposta pedagógica de cada teoria, o autor em seu

livro “*Escola e Democracia*” denominou as teorias educacionais em não críticas e crítico-reprodutivistas. Formulada a partir do final do século XIX em contraposição a pedagogia tradicional, a visão de educação e de escola da pedagogia nova originou-se sustentada pela função equalizadora da sociedade, portanto, de superação da marginalidade. Conforme Saviani (2009, p. 7), essa perspectiva defende que

(...) os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único. Portanto, a marginalidade não pode ser explicada pelas diferenças entre os homens, quaisquer que elas sejam: não apenas diferenças de cor, de raça, de credo ou de classe, o que já era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo.

Compreende-se que o discurso da pedagogia nova reforça o a ideia de que os homens são diferentes nos aspectos físicos e sociais, sobretudo, no desempenho cognitivo. Então, o problema da marginalidade, na ótica da pedagogia nova é explicado a partir da ideia de que cada homem é único, com suas aptidões individuais natas e que a função da escola é fazer com que cada indivíduo adapta-se a sociedade. Portanto, a concepção de homem fundamenta-se na visão essencialista e idealista.

A educação, como fator de equalização social, será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. A educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica (SAVIANI, 2009, p. 8).

Por isso Saviani (2009, p. 3-4) situa a pedagogia nova no âmbito das teorias não críticas, pois ao conceber a sociedade como harmoniosa, a educação também é concebida como autônoma em face da sociedade, escondendo os interesses da classe dominante.

Desse modo, discutir a concepção de homem, sociedade e escola de maneira idealista significa negar a história da luta de classes. Significa conceber a formação humana de maneira isolada deslocada do modo de produção capitalista que fez da escola um espaço de transferência da lógica do capital para o chão da sala de aula.

Embora o *Projeto Base* do PEA assegure que “a escola desempenha um papel de destaque na tarefa de possibilitar o acesso ao conhecimento e de aprofundar e propiciar melhores condições para o desenvolvimento do campo e para o fortalecimento da experiência escolar, estimulando a conquista das coletividades e o compromisso com a vida escolar, com a comunidade e com o país” (BRASIL, 2010, p. 21-22), contrapõe-

se em duas questões: na tarefa de garantir o acesso ao conhecimento científico e na tarefa de aprofundar e propiciar melhores condições para o desenvolvimento do campo.

Quanto à primeira tarefa, o texto contradiz no fato de organizar o currículo das escolas multisseriadas através de estratégias práticas relacionadas à organização do trabalho pedagógico a partir de estratégias identificadas como elementos curriculares e estruturantes da metodologia do PEA. São eles: Cadernos de ensino-aprendizagem¹⁰; Cantinhos de Aprendizagem¹¹; Colegiado Estudantil¹²; Relação Escola-Comunidade¹³.

Considerando que o objetivo deste trabalho não é discorrer e analisar cada um dos elementos curriculares em questão, por ora enfatizam-se dois aspectos importantes sobre a questão do currículo. O primeiro ponto refere-se à diferenciação entre o aspecto curricular e extracurricular e o segundo, como desdobramento do primeiro, refere-se aos conteúdos que a escola deve garantir na educação escolar.

Para analisar a diferença entre curricular e extracurricular, recorre-se ao livro *Pedagogia Histórico-Crítica* em que Saviani (2008, p. 16) define o currículo escolar como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. O termo “nuclear” evidencia que a escola não pode perder de vista que a transmissão e assimilação do saber sistematizado constitui-se como atividade central, minimizando a possibilidade de transformar atividades secundárias e não essenciais à escola em atividade central e principal. Para ilustrar essa situação o autor afirma:

Exemplo disso são as comemorações nas escolas, que se espalhavam por todo o ano letivo, às quais agora se associam, ou a elas são acrescidos, os denominados temas transversais, como educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito etc. Ao final do ano letivo, após todas essas atividades, fica a questão: as crianças foram alfabetizadas? Aprenderam português? Aprenderam matemática, ciências naturais, história, geografia? Ora, estes são os elementos clássicos do currículo escolar, tão clássicos que ninguém contesta. (...) No entanto, esses elementos acabam por ser secundarizados, diluídos numa concepção difusa de currículo. (...)

¹⁰ São livros didáticos auto instrucionais específicos do Programa Escola Ativa organizados por disciplinas (Alfabetização e Letramento 1º ao 3º ano, Língua Portuguesa 4º e 5º anos, Matemática 1º ao 5º ano, Ciências 1º ao 5º ano, História 1º ao 5º ano e Geografia 1º ao 5º ano), desenvolvidos para classes multisseriadas (BRASIL, 2010, p. 31).

¹¹ Espaços interdisciplinares organizados em sala de aula que reúnem materiais didático-pedagógicos industrializados de diferentes componentes curriculares e objetos confeccionados e/ou pesquisados por estudantes, educadores e moradores da comunidade (BRASIL, 2010, p. 34).

¹² Elemento curricular com a função de estimular a auto-organização dos alunos, fortalecer a gestão democrática e a participação dos estudantes e da comunidade na tomada de decisões no ambiente escolar mediante a organização de comitês de trabalho e a utilização dos seguintes instrumentos: Livro Ata do Colegiado Estudantil, Cartaz dos Combinados, Ficha de Controle da Presença, Caixa de Sugestão, Caixa de Compromisso e Caderno de auto avaliação do(a) educando(a) (BRASIL, 2010, p. 47-48).

¹³ Elemento curricular com o objetivo de estimular a interação entre a escola e a comunidade através das seguintes atividades: Assembleia Geral, Dia das Conquistas, Oficinas, Palestras informais e Eventos de Integração Social e a utilização dos seguintes instrumentos: croqui da comunidade, elaboração da monografia da comunidade, ficha familiar e calendário de produção (BRASIL, 2010, p. 51-52).

(Atividades como as comemorações) não sendo essenciais, definem-se como extracurriculares. Nesta condição, elas só fazem sentido quando enriquecem as atividades curriculares, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las. (SAVIANI, 2008, p. 102).

Em relação à definição dos conteúdos o *Projeto Base* anuncia que “os conteúdos escolares são pensados para estabelecerem a relação especificidade/universalidade e na abordagem de temas que tratam de grandes problemas que afetam a vida cotidiana” (BRASIL, 2010, p. 20). Essa perspectiva fundamenta-se na pedagogia do aprender a aprender¹⁴ amplamente difundida no cenário educacional através do discurso da formação para a cidadania preconizada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) que parte da premissa de que através da escola é possível contribuir para a resolução dos problemas sociais contemporâneos. Para isso concebe o ensino a partir de temas ligados a contemporaneidade buscando desenvolver nos estudantes valores de solidariedade, justiça social e participação política. Desta forma, forja a defesa de uma escola engajada no processo de transformação social que apesar de não negar os conteúdos clássicos e universais de cada componente curricular, acaba por secundarizá-los no tratamento dado ao currículo por considerá-los conteudistas, estáticos, tradicionais, fora da realidade do aluno, livrescos e ultrapassados (SFORNI, 2010, p. 99).

O currículo escolar, na perspectiva do “aprender a aprender”, perde referência de quais são os conteúdos a serem ensinados, pois deve voltar-se às vivências e cultura cotidiana do aluno. Os conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade são caracterizados negativamente como saberes descontextualizados e fragmentados, porque não estão relacionados à vida cotidiana (MARSIGLIA; DUARTE, 2011, p. 6, no prelo)

Contrariamente, a concepção de escola fundamentada na pedagogia histórico-crítica defende a promoção do desenvolvimento psíquico do estudante mediante a evolução das funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória, percepção, imaginação, linguagem, abstração e generalização. Essa perspectiva de formação apoia-se na compreensão da aprendizagem como promotora do desenvolvimento humano, sendo o conteúdo de ensino a atividade relevante na organização do trabalho pedagógico (aprendizagem conceitual) (SFORNI, 2010, p. 99).

Ainda em relação ao debate de quais conteúdos a escola deve garantir na educação escolar, Saviani explica que a escola é uma instituição cujo papel consiste na

¹⁴ O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. (...) liga-se à exigência de constante atualização posta pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade (SAVIANI, 2008, p. 170).

socialização do saber sistematizado (2008, p. 14). Portanto, não é qualquer tipo de saber, trata-se de um saber sistematizado, o conhecimento erudito, o saber elaborado cientificamente. É na escola que o homem aproxima-se dos instrumentos necessários ao conhecimento científico. É na escola que se aprende a ler e escrever, e consequentemente, aprende-se História, Geografia, Matemática e Ciências (SAVIANI, 2008, p. 16).

Quanto ao papel do educador na sala de aula, o documento expõe que cabe ao professor coordenar, orientar, dirigir e acompanhar os estudantes em grupos de trabalho por série/ano com a presença de um monitor em cada grupo para auxiliar os colegas no desenvolvimento das atividades. O papel do educador é realizar intervenções pedagógicas em tempo hábil de forma a respeitar os ritmos de aprendizagem de cada estudante. Dessa forma, o trabalho pedagógico no PEA contempla atividades individuais e coletivas de forma a preparar o aluno a tornar-se responsável e autônomo ao planejar, desenvolver e executar atividades (BRASIL, 2010, p. 30-31).

Partindo desse pressuposto fica claro que o PEA fundamentado na pedagogia nova, organiza o trabalho pedagógico centrado nas diferenças cognitivas e de interesses específicos de cada estudante. Há um deslocamento do aspecto lógico para o aspecto psicológico ao respeitar o ritmo de aprendizagem e uma transferência do papel a ser desempenhado pelo professor no que se refere à transmissão do conhecimento para os estudantes. Logo, surge a inquietude: como garantir a aprendizagem mediante a apropriação do conhecimento científico pelo aluno se o professor transfere o seu papel para o grupo de trabalho? Como garantir a apropriação do conhecimento científico se há uma divergência entre interesse individual e esforço por parte do aluno em formular conceitos através dos conteúdos escolares? Como possibilitar o pleno desenvolvimento humano dos alunos respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem? Como sistematizar e organizar o planejamento de ensino respeitando além dos conteúdos específicos de cada ano/série os diferentes ritmos de aprendizagem de cada estudante? A relação tempo/espço em sala de aula é suficiente para atender todas as demandas do trato com o conhecimento?

O segundo ponto de análise refere-se ao que é mencionado sobre a concepção de educação do campo. Diz o texto:

No contexto da Educação do Campo, a escola passa a ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida e, sobretudo, de um novo projeto político de desenvolvimento. (...) a educação e a escolarização têm função social

estratégica na afirmação de sua identidade e para a formulação de um novo projeto social de campo (BRASIL, 2010, p. 18).

A partir dessa citação surge a inquietude: como desenvolver um novo projeto político de desenvolvimento do campo a partir de uma política pública fundamentada em uma teoria pedagógica não crítica e idealista que reforça a individualidade, e consequentemente, mantém a divisão de classes? Como promover a formação humana da classe trabalhadora camponesa secundarizando à apropriação dos conhecimentos universais acumulados historicamente pela humanidade em detrimento aos saberes produzidos no cotidiano?

Segundo Almeida (2010, p. 155) a possibilidade de construção de uma teoria pedagógica vinculada às necessidades da educação do campo fundamenta-se na compreensão da prática pedagógica como prática humana responsável pela organização do trato com o conhecimento na perspectiva da formação humana da classe trabalhadora.

Além disso, Sforzi (2010, p. 100) explica que o projeto histórico fundamentado na teoria marxista parte do pressuposto de que só é possível superar a sociedade capitalista mediante a formação humana fundamentada na apropriação dos conhecimentos científicos promovidos pela atividade do ensino. Dessa forma, os estudos da teoria histórico-cultural possibilitam compreender que a finalidade da escolarização consiste em promover a aprendizagem e consequentemente garantir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em cada estudante.

O desenvolvimento ocorre à medida que os estudantes se apropriam da experiência histórico-social. Essa apropriação não é decorrente da repetição da vivência dos antepassados, mas do acesso aos resultados das experiências que eles realizaram e que estão consolidados nos conhecimentos produzidos. Esses conhecimentos são a síntese de muitas ações mentais realizadas pelos homens em face das demandas materiais e espirituais: sua apropriação eleva o pensamento das novas gerações aos patamares já alcançados pelas gerações anteriores (SFORZI, 2010, p. 100).

Em relação à formulação de um novo projeto político de desenvolvimento do campo, entende-se que a luta concreta da escola do campo no contexto do sistema capitalista parte da necessidade histórica e humana de superar a exploração do homem pelo homem, a apropriação privada da produção social de bens, a concentração de renda e propriedade privada dos meios de produção, a destruição da natureza, da cultura e das forças produtivas dos trabalhadores. Para isso é preciso romper com o modelo econômico capitalista, enfrentando as condições existenciais através da organização e mobilização coletiva a partir da escola na perspectiva de formular uma política pública

comprometida com os interesses da classe trabalhadora e isso se faz através da consciência de classe e organização revolucionária (ALMEIDA, 2010, p. 158-160).

Pistrak, educador russo pioneiro no desenvolvimento da Pedagogia Socialista na União Soviética, em seu livro *Fundamentos da Escola do Trabalho* (2005) explicita que em primeiro lugar, “sem teoria pedagógica revolucionária não pode haver prática pedagógica revolucionária” (PISTRAK, 2005, p. 24); em segundo lugar (...) o objetivo principal da “(...) reeducação do professor não é absolutamente fornecer-lhe um conjunto de indicações práticas, mas armá-lo de modo que ele seja capaz de criar um bom método, baseando-se em uma sólida teoria de pedagogia social” (PISTRAK, 2005, p. 25); em terceiro lugar “a teoria pedagógica só se tornará eficaz se boa parte do tempo for dedicado à preparação sociológica dos professores, para que ele se torne um militante ativo” (PISTRAK, 2005, p. 31).

No processo de construção da pedagogia socialista, Pistrak julgava não ser possível simplesmente utilizar as antigas ideias pedagógicas sem passá-las por uma reflexão criteriosa. Uma escola que objetiva formar o novo homem para a sociedade socialista não deve simplesmente adaptar as velhas pedagogias burguesas aos ideais socialistas, para construção de sua pedagogia.

Desse modo, a possibilidade de construção da escola do campo comprometida com a formação humana da classe trabalhadora parte da intervenção direta na realidade, através de ações objetivas e concretas, sendo o trabalho material ou “socialmente útil” e coletivo como mediador das relações sociais de trabalho dentro da escola. (Almeida, 2010, p. 162).

Portanto, na perspectiva das políticas públicas destinadas à educação do campo, Félix (2010, p. 53) compreende que o Projeto Político Pedagógico como expressão do projeto de escola, incluindo a organização do trabalho pedagógico precisa avançar no sentido de aproximar-se do pensamento pedagógico socialista que tem como fundamento o trabalho como princípio educativo, a formação e a emancipação da classe trabalhadora, vinculada a uma teoria educacional crítica sustentada pelo projeto histórico de superação da sociedade de classes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de significar um avanço no cenário das políticas públicas destinadas as classes multisseriadas para as escolas do campo, a análise do Projeto Base do Programa

Escola Ativa, evidenciou que depois de dez anos de implementação o PEA no contexto do debate dos projetos históricos de desenvolvimento no campo apresentou-se como um programa limitado político e pedagogicamente.

Ao questionar a teoria pedagógica que fundamenta o Projeto Base, compreende-se que o PEA apresenta limitações na relação conteúdo/forma, pois parte de uma teoria pedagógica não crítica sustentada por uma concepção de homem idealista e uma sociedade harmoniosa. A teoria que sustenta o programa não reconhece aquilo que é nuclear no currículo escolar ao ponto de elaborar um planejamento pedagógico comprometido com a formação e emancipação da classe trabalhadora.

Portanto, a formação humana da classe trabalhadora configura-se como responsabilidade da escola e para isso a educação do campo precisa constituir-se como política pública e como proposta de luta, baseada no acesso e apreensão do conhecimento científico pelo trabalhador. Conforme Taffarel (2010), o currículo escolar precisa estar articulado ao projeto de homem e sociedade na perspectiva da emancipação humana e social para o enfrentamento das contradições das relações sociais de produção capitalista.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Roseane Soares (Org.). Organização do Trabalho Pedagógico. IN: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke, JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos, ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: EDITORA, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base: Programa Escola Ativa**. Brasília: MEC/SECAD, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa. **Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. Brasília: SECAD/MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diagnóstico Rápido Participativo (DRP) do Programa Escola Ativa: 10 anos de experiência**. Disponível em:

http://www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa. (acessado em 24 de agosto de 2011).

FÉLIX, Cláudio. **Educação do Campo**: trajetória, concepções e contribuições na luta pela emancipação dos trabalhadores. Texto produzido para exposição durante o II módulo de formação do Programa Escola Ativa. Salvador, 25 de março de 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico nacional 2000**, Brasil, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação do campo**. Brasília/INEP, 2007.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Questões da Nossa Época: v. 70)

MARSIGLIA; Ana Carolina Galvão. **O Programa Escola Ativa**: análise crítica. Disponível em: http://www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa (acessado em 17 de agosto de 2011).

MARSIGLIA A. C. G.; DUARTE, N. **A escola tradicional, as “pedagogias do aprender a aprender” e a pedagogia histórico-crítica**. 2011. No prelo.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: _____. et al. **O Programa da Revolução**. Brasília: Nova Palavra, 2008 (estudos revolucionários).

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

_____. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas - SP: Autores Associados, 2009.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Perspectivas de formação, definição de objetivos, conteúdos e metodologia de ensino: aportes da abordagem histórico-cultural. IN: **Organização do trabalho pedagógico**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. Curitiba: SEED – PR., 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Educação do Campo**: problematizando a docência e a pesquisa em escolas/classes multisseriadas. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br> (acessado em 30 de agosto de 2011).

GT 1 - POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

DESCORTINANDO A INCERÇÃO DA MERENDA ESCOLAR NO SISTEMA EDUCACIONAL

Luiz Carlos Tavares de Almeida

Graduado em Geografia Licenciatura (UFS-ITA)
luiz.geografia@hotmail.com

Carlos Anderson Nascimento

Graduado em Geografia Licenciatura (UFS-ITA)
carnascimento@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discorrer sobre a historicidade e conflitualidade presente no sistema educacional moderno. Partindo de uma perspectiva analítica crítica social que nos possibilite entender a complexidade das políticas públicas do Estado, voltadas para o “melhoramento” da merenda escolar. Destacando o Estado enquanto disseminador da sociedade de classes, *o qual a partir da sociedade política toma conta progressiva do sistema educacional, transformando-a gradualmente (...) em aparelho ideológico de Estado.* (FREITAG 1986).

A materialização das práxis humanas no espaço geográfico são marcas específicas de um contexto e conjuntura que segue a lógico espaço - temporal dialeticamente. Afinal, refletir sobre a problemática da superação das desigualdades sociais no âmbito escolar imbricado relacionalmente: ***merenda escolar – Estado moderno – discente/docente*** perpassa por um debate necessário e inseparável da compreensão do contexto da democracia burguesa. E nesse rol de circunstâncias é de suma importância entender a construção das políticas públicas, as quais se apresentam como a agenda de todos que estão comprometidos com a consolidação da democracia e a eliminação das injustiças presentes na sociedade contemporânea. Teoricamente entendendo que essas serão as garantias dos direitos elementares dos sujeitos sociais.

Com base na compreensão de algumas políticas públicas voltada mais especificamente a merenda escolar, questionaremos a realidade inerentes ao (PNAE) “*Plano Nacional de Alimentação Escolar*”, a qual fora criada para efetivar as necessidades da descentralização do poder de decisão e de recursos, na prestação do serviço da merenda escolar. O controle social possui um caráter de grande importância para a criação de mecanismos de acompanhamento e verificação da gestão pública por parte da sociedade civil. Sendo assim, o (CAE) *Conselho de Alimentação Escolar*

teoricamente assumirá tal papel descentralizador, configurando uma gestão democrática e participativa, quando feita de forma ética. Esta complexa realidade envolve diferentes agentes: o Estado burguês via políticas públicas que na maioria das vezes possuem um caráter setorial, o *ser social* enquanto sujeito histórico, que por ser histórico possui no âmago de suas ações possibilidades de mudança concreta da realidade social vivida, onde (...) “*No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.* (FREIRE, 1996). Esta perspectiva deve ser deslocada ao ser histórico enquanto totalidade, em um sistema desigual e combinado amalgamado na contradição enquanto condição *sine qua non* para a reprodução da sociedade atual. Nesse ínterim, considera-se o Estado na sua funcionalidade mediadora dos interesses de grupos que controlam as forças produtivas e capciosa posição de árbitro neutro acima das classes. Enquanto o docente é, assim como coloca Freire (1996), em *Ser professora sim, tia não*, aquele que deve assumir um papel político, procurando se apresentar coerente com uma natureza mediadora entre os arranjos ideológicos impostos à sociedade e a responsabilidade com a elucidação das realidades, no ato de anunciar e denunciar as desigualdades.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implantado em 1955, garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas.

Com base nas perguntas feitas a campo, tentamos aludir assuntos inerentes a realidade do (PNAE) “Plano Nacional de Alimentação Escolar”, tentando identificar e mostrar a necessidade da descentralização do poder de decisão e de recursos na prestação de serviços sociais. O controle social possui um caráter de grande importância para a criação de mecanismos de acompanhamento e verificação da gestão pública, por parte da sociedade civil. O (CAE) Conselho de Alimentação Escolar assume tal papel descentralizador, configurando uma gestão democrática e participativa, quando feita de forma ética.

O grupo fez perguntas para Diretores, Merendeiras e Secretárias da Escola Estadual Murilo Braga.

Elaboramos questões em torno dos assuntos inerentes ao (CAE), e ao (PNAE). Perguntas como: qual a atitude da gestão escolar quanto ao recebimento de alimentos vencidos? Existe um cardápio? Esse cardápio foi elaborado por um nutricionista? O

conselho do município é ativo, existe uma constância de visitas às escolas para fiscalizações?

O programa de alimentação escolar (PNAE) do governo federal existe no Brasil há mais de 50 anos. Desenvolvido a partir de 1954, inicialmente teve como objetivo atender aos estudantes carentes do Nordeste do país, através da distribuição de leite em pó. Instituído a partir dos excedentes da safra americana doadas ao Brasil, quando cessaram esses donativos, o programa de merenda foi assumido financeiramente pelo governo brasileiro, em face da impossibilidade política de interrompê-lo.

Conforme os documentos legais que o regulamentaram (como os Decretos Federais nºs 31.106/ e 72.034/73), o programa de merenda escolar tem como um de seus objetivos oficiais, melhorar as condições nutricionais das crianças e diminuir os índices de evasão e repetência, com a conseqüente melhoria do rendimento escolar.

No Brasil, tem ocorrido um processo de “medicalização” do fracasso escolar, ou seja, a busca de causas individuais e biológicas para as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, atribuindo à desnutrição o principal responsável pela evasão e repetência dos alunos do sistema educacional.

A política educacional do regime militar com a figura de um Estado burocrático-militarista a serviço do capital internacional criou o esvaziamento da escola destinada aos setores populares, transformando-a em espaço de práticas assistencialistas. Identifica-se claramente o caráter negligenciador do sistema educacional desse período, o qual funcionava quase que exclusivamente para legitimar a disseminação da classe dominante, e reproduzir as relações sociais desiguais. A educação era o principal meio articulador desse caráter, e a desnutrição projetada como a principal causa do fracasso escolar dos pobres brasileiros. E este foi um discurso criado pelo próprio Estado brasileiro, o qual a cima de tudo transferia à sociedade civil toda a culpa pelo insucesso social.

No campo educacional, a construção de uma escola pública de qualidade deveria ser um desafio dos educadores e principalmente do Estado dito democrático de direito. Não se trata apenas de reverter os altos índices de evasão e repetência que caracterizam o sistema educacional brasileiro, mas de construir uma escola “*possível*” que garanta aos filhos dos setores populares acesso a conhecimentos básicos. Segundo Arroyo, “*uma escola possível para o povo tem de começar por criar condições para sua existência material, sem a qual será romântico reprogramar alternativas pedagógicas inovadoras (1991a, p.41)*”.

Sobre a questão de a desnutrição ser o grande elemento para o ser do programa da merenda escolar. É necessário repensar e reconstruir a imagem das políticas sociais públicas no Brasil, “*é preciso recolocar essas políticas sociais como garantia de atendimento aos direitos elementares de todo cidadão (...)*” (Arroyo, 1991a, p.46). Ainda analisando as políticas públicas produzidas pelo Estado burguês, Abreu (1995) cita Janete Azevedo (1987, p.101), a qual aponta que as políticas públicas têm colocado o trabalhador na condição de assistido, beneficiário ou favorecido pelo Estado, e não na posição de usuário ou consumidor de um serviço ou benefício a que tem direito como cidadão.

Antes de colocar ou mesmo taxar a desnutrição como majoritária condição ao analfabetismo, é necessário vislumbrar a gênese da problemática. Identifica-se que a falta de nutrientes na etapa embrionária, quando a criança é ainda um feto, ocasionada por precárias condições sociais de classes desfavorecidas, faz com que tais crianças tenham problemas na capacidade de aprendizagem. Esse caráter nutricional é destacado por autores como Nelson Chaves (1986):

A plasticidade do cérebro, na última fase da vida embrionária e nos primeiros anos de vida, é uma realidade. As alterações, inclusive as de ordem nutricional ocorridas nessas fases, podem repercutir profundamente sobre a atividade mental, a inteligência, a lógica, a memória e a condução do impulso nervoso. [...] A Educação deve ser ministrada a todos, indistintamente. Entretanto, logo se estabelece a diferença de capacidade de aprendizagem, resultante da má estrutura e atividade funcional do cérebro. (1986, p.84)

Decorrente da pobreza, a desnutrição faz parte de um “complexo de doença social”, onde a ela se somam precárias condições de habitação, saneamento básico e saúde, além de baixos índices de escolaridade do país. Diante dessas características, é preciso questionar a merenda escolar. Em primeiro lugar, é necessário desvincula-la dos falsos e inatingíveis objetivos de constituir-se em soluções para a desnutrição e o fracasso escolar, precisamos superar a concepção segundo a qual a merenda existe apenas porque as crianças são pobres e podem ser desnutridas. Na verdade, a alimentação escolar precisa ser encarada, segundo Lima (Cadernos do CEDES, n.15, p.56), como: “*algo natural em um ambiente onde existem crianças que, por serem crianças, sentem fome*”.

Se não fosse assim, não poderíamos entender como o programa de merenda escolar existe em muitos países como os Estados Unidos, França, Inglaterra, Japão e Canadá, regiões onde o objetivo não é combater a desnutrição, mas fazer parte do ato

pedagógico. Nestes países, o Estado é responsável pelo bem-estar dos cidadãos de qualquer idade, o que inclui alimentar as crianças no período em que estão na escola. Nesses países não há questionamentos quanto ao programa, ao contrário, a população o identifica como direito e não como um programa assistencialista, de suplementação alimentar. O Estado o assume como um dever e não o utiliza como propaganda política nem como mecanismo camuflador das condições de vida. Abreu (1995) cita Collares e Moysés (1989), o qual aponta que:

[...] nesses países, a merenda não se restringe ao caráter alimentar. É um programa integralmente incorporado às atividades pedagógicas da escola, facilitando e propiciando a vivência de relações sociais, cooperação, lazer, música e, ainda, a aprendizagem de nutrição, biologia, agricultura, etc. (1989, p.83).

Portanto, a merenda escolar precisa ser encarada como uma proposta para manter a criança alimentada enquanto está na escola, independente de suas condições socioeconômicas, e não instrumento para erradicar a desnutrição.

Além dos aspectos aqui discutidos a cerca da merenda escolar, também observamos em nossas análises, certa ambigüidade a cerca do programa de alimentação escolar a seus objetivos. Torna-se impossível o programa de merenda escolar atingir seus objetivos formais (entre eles o da melhoria das condições nutricionais das crianças), quando que se verifica o próprio texto legal, cuja proposta é a de atender a 15% das necessidades nutricionais diárias dos alunos matriculados na rede de ensino de 1º grau. *“A partir de que dados se estabeleceu este índice? Não nos parece que a criança pobre, justamente o alvo do programa, tenha garantidos os 85% restantes de suas necessidades nutricionais diárias em sua casa”*. (Collares, Moysés, 1985, p.50)

No colégio estadual Murilo Braga, lócus de nossa pesquisa, entrevistamos a merendeira Maria Inês de Jesus. Direccionamos nossas perguntas no sentido a desvelar a existência de um cardápio dentro da merenda escolar, se o mesmo fora produzido por um nutricionista obedecendo aos hábitos alimentares dos alunos, e se existe uma preocupação com a vocação agrícola da região na priorização de alimentos semi elaborados ou in-natura. Segundo o IBGE, o Nordeste é a terceira Região geográfica produtora de arroz do País, totalizando uma produção de 1 245 834 toneladas na safra de 2007, sendo que esse gênero alimentício tem sua maior produção na região Sul, com cerca de 7 189 310 toneladas neste ano. Este fato talvez seja a explicação para a presença do arroz como peça fundamental do cardápio de escolas dos estados e municípios dessa mesma região, e especificamente do colégio aqui analisado.

A partir das idas em locu identificamos a existência de um cardápio pouco variado, composto por artigos como biscoitos, arroz, frango, macarrão e artigos enlatados. Não havendo a preocupação de compor o cardápio com alimentos produzidos pelos agricultores familiares das regiões circunvizinhas, preservando se assim fosse a cultura local. Observamos a ausência da orientação de um nutricionista para a elaboração do cardápio, o qual acaba sendo feito de modo a não haver preocupação com uma alimentação balanceada para os alunos, ficando a mercê de alimentos que muitas vezes são postos por serem mais baratos, e não por terem uma qualidade nutritiva que lhes ofereçam as mínimas condições de estudo. Desse modo, observamos que a instituição analisada não possui um caráter de preservação e disseminação da cultura regional, através da adesão de alimentos produzidos na própria localidade. É indefinível a importância da merenda escolar, e diante disso, vários estudos demonstram que a merenda escolar *“Pode promover mudanças no estado nutricional dos estudantes, influenciar positivamente no rendimento escolar, pois, agindo sobre a “fome do dia”, aumenta a capacidade de concentração nas atividades escolares”*. (ABREU, 1995) Assim, a merenda permite não sentir fome durante a aula, tendo efeito saciador da fome durante o período de quatro horas em que a criança permanece na escola.

A merendeira da escola abordada afirma que os alimentos utilizados nunca foram usados com datas de validade vencidas, visto que por vezes acabam sobrando. Esse caráter reflete duas problemáticas graves: a primeira diz respeito à ausência do conselho para corrigir tal desperdício, e a segunda é que a lógica do desperdício se caracteriza enquanto uma contradição as prerrogativas da definição de redução dos custos, presente no PNAE. Sendo este um princípio norteador da operacionalização dos recursos disponíveis a compra de merenda escolar. A cerca da atuação do Conselho, identificamos que sua ida ao colégio se dá de modo rarefeito, indo apenas duas vezes por ano para fiscalizações rápidas e descomprometidas.

Uma grande problemática a cerca da merenda escolar de tal instituição, é a existência de muitos furtos para com o acervo alimentício, e também, o fato da instituição escolar não possuir nenhuma política preventiva para a contenção de tais fatos. Esta e outras situações acabam por comprometer a disponibilização de serviços de forma democrática e igual para os alunos matriculados no colégio. É de grande importância destacar a colocação da merendeira, quando afirma que para alguns alunos, a merenda é a primeira refeição do dia, a qual é de grande importância para estimular a permanência dos alunos na escola, reduzindo a evasão e a repetição.

Identificamos também nessa instituição de ensino, o caráter que a merenda escolar assume de fazer com que o aluno permaneça na instituição de modo constante e satisfatório. O conselho de alimentação escolar contribui com uma grande dimensão social ao que diz respeito à participação da sociedade civil, que teoricamente contribui para a diminuição vigorosa do desvio de verbas, e gera redução importante da corrupção. Possui também papel indispensável na identificação de problemas na qualidade da alimentação escolar, e na fiscalização de eventuais superfaturamentos de preços dos produtos adquiridos com recursos do (PNAE). O conselho é fundamentado legalmente pelo artigo 208 da constituição federal, pela medida provisória numero 1.784 de 14 de dezembro de 1998, e suas reedições, de resolução numero 15, de 25 de agosto de 2000, do conselho deliberativo de fundo nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

O conselho de alimentação escolar (CAE) é constituído a partir das seguintes composições:

- I - um representante do poder executivo, indicado pelo chefe desse poder;
- II - um representante do poder legislativo, indicado pela mesa diretora desse poder;
- III – dois representantes dos professores, indicado pelo respectivo órgão de classe;
- IV – dois representantes de pais de alunos, indicados pelos Conselhos Escolares, Associação de Pais e Mestres ou entidades similares;
- V – um representante de outro segmento da sociedade local.

Os dirigentes Municipais deveriam trabalhar perto dos cidadãos, que por muito são excluídos dos benefícios do progresso de nossa nação. Cotidianamente a sociedade sente a ausência do pacto pela ética, que acaba por contaminar os valores das novas gerações, e o quanto a drenagem de recursos públicos para bolsos ilícitos aumentam o abismo social, a desigualdade e a dívida de nossos governos para com o nosso valoroso povo.

Os recursos para o (PNAE) são repassados a sociedade civil a través da união, que a repassa para os devidos Municípios, que os utiliza para aquisição de alimentos. A existência do conselho de alimentação escolar é fundamental a execução do programa nacional de alimentação escolar. Tal órgão participa de todas as fases do programa, fiscalizando e assessorando as entidades executoras (EE), que nada mais são do que as responsáveis pelo recebimento e execução dos recursos financeiros transferidos pelo FNDE, podendo ser as secretarias de educação dos estados, as prefeituras municipais e

até mesmo o Tribunal de Contas da União. Ao todo são 5.560 conselhos, um em cada município brasileiro, e mais de 27 conselhos estaduais.

Vale ressaltar que sem a nomeação dos conselheiros, os municípios e os estados correm os riscos de não receber o repasse de verba do FNDE para o funcionamento do PNAE, porém, isso não impede que o conselho exista apenas em papel.

Com a análise de tais dados chegamos à conclusão que, para a merenda escolar se constituir em garantia do direito elementar dos cidadãos a uma alimentação escolar adequada, não pode se restringir aos seus objetivos tradicionalmente consagrados: não basta atender 15% das necessidades nutricionais diárias dos alunos e fornece-la no intervalo das aulas, pois, assim não atua adequadamente sobre as necessidades diárias dos alunos. Cria-se, assim, uma aparente contradição. A merenda só pode deixar de ser “comida para carente”, se as políticas públicas de alimentação escolar, reconhecendo a situação da pobreza e de miséria da maioria dos alunos da escola brasileira, garantirem o fornecimento de mais de uma refeição diária, sendo uma delas administradas quando a criança entra na escola.

É de grande relevância destacar a importância que a escola assume enquanto instituição manipuladora de pensamentos, tendo assim a responsabilidade de promover uma educação alimentar para crianças e jovens, mais do que informar sobre o valor dos alimentos, é necessário viabilizar o seu consumo balanceado.

A importância da alimentação oferecida aos alunos no âmbito escolar torna-se ainda mais significativa se considerarmos que, hoje, os comerciais de televisão contribuem decisivamente para a formação da cultura alimentar da população. Dentre os comerciais dirigidos à audiência infantil, predominam os anúncios de alimentos açucarados, tais como: balas, chicletes, biscoitos, chocolates, refrigerantes e sucos artificiais, sendo também bastante enunciados os salgadinhos empacotados. É certo que o aprendizado informal feito pela mídia, tem sido mais eficaz no direcionamento dos hábitos alimentares das crianças e jovens em geral do que qualquer outro fator considerado isoladamente. Em verdade, o potencial da televisão como uma fonte de informação sobre alimentos tende a ser maximizado pela escassez de uma educação sistemática a respeito de nutrição, tanto no lar como nas escolas.

De acordo com dados legais, o conselho de alimentação escolar deveria passar mensalmente nas instituições abrangidas pelo PNAE, para fiscalizações, e observação de práticas de higiene, orientando práticas de armazenamento que dêem suporte a formas adequadas de manuseio dos alimentos. Em Itabaiana foi notada a ineficiência

das visitas do conselho para fiscalizações e monitoramento das práticas da gestão escolar na que diz respeito à merenda. O conselho de alimentação escolar referente ao colégio Murilo Braga passa em média, apenas duas vezes por ano em tal instituição de ensino. Esse dado mostra a realidade de uma ineficiência e precarização das formas de fiscalização e gestão do sistema público de educação.

O fornecimento da verba para a viabilização do (PNAE) é feito pela união, porém, os municípios o estado podem contribuir com os saldos de forma suplementar em casos particulares. Em Itabaiana foi constatado que nem o estado nem o município ajudam com o financiamento, o mesmo ficando apenas por responsabilidade da união.

CONCLUSÃO

A partir do exposto, notamos a importância de fazer reflexões a cerca do (PNAE) e do (CAE), para a partir daí, implementar tentativas de mudanças que dêem subsídios para a conformação do direito aos alunos do ensino da educação básica, a uma merenda escolar de qualidade.

BIBLIOGRAFIA:

ARROYO, Miguel. A escola possível é possível? In: ARROYO, Miguel (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991a. p.11-53.

COLLARES, Cecília, MOYSÉS, Maria Aparecida (Orgs.). **Fracasso escolar: uma questão médica?** Cadernos do CEDES, São Paulo, n.15,1985.

COLLARES, Cecília, MOYSÉS, Maria Aparecida, LIMA, Gerson. **Saúde escolar e merenda: desvios do pedagógico?** Educação e Sociedade, São Paulo, n.20, p. 10-20, abr. 1995.

AZEVEDO, Janete Maria Lima. **As políticas sociais e a cidadania no Brasil**. Educação e Sociedade, São Paulo, n.28, dez. 1987.

MARIZA. Abreu. **Alimentação escolar: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou direito da criança e ato pedagógico?***. Em Aberto, Brasília, ano 15, n.67, jul./set. 1995. Lima (Cadernos do CEDES, n.15, p.56-57).

GT1 - POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E TECNOLOGIAS: O PROGRAMA NACIONAL DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL NO ESTADO DE SERGIPE

Glauber Vinicius Santos de Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT)

Albano de Goes Souza

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT)

albano.goes@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por finalidade realizar um estudo bibliográfico sobre a inserção Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no processo educativo, tomando como objeto de estudo o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e sua atuação no estado de Sergipe.

A inserção das TIC na educação é um elemento presente às discussões nos centros acadêmicos, no sentido de compreender, qual o papel e a importância das tecnologias na sociedade contemporânea, quais elementos necessitam serem discutidos nessa temática e principalmente que são os agentes e as políticas públicas responsáveis pela incorporação dessas tecnologias no processo educativo. A partir disso, a pesquisa em questão foi realizada para a disciplina Políticas Públicas de Educação e Comunicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED-UNIT).

As relações sociais na contemporaneidade sofreram mudanças, o intenso dinamismo social, a comunicação em escala global, à informação instantânea, a quebra de paradigmas, são elementos que estão presentes em nosso contexto social. Atualmente, a distância é a barreira ser superada com o aprimoramento e avanço das tecnologias. Estamos imersos em um mundo das possibilidades, onde o que era pouco provável torna-se possível, onde os conceitos de livre-mercado, desregulamentação, mercado de trabalho, globalização são pertencentes a nova sociedade, o social é substituído pelo econômico, ou seja:

[...] uma nova economia surgiu em escala global no último quartel do século XX. Chamo-a de informacional, global e em rede para identificar suas características fundamentais e diferenciadas e enfatizar sua interligação. É *informacional* porque a produtividade e a competitividade de unidades ou agentes nessa economia (sejam empresas, regiões ou nações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma

eficiente a informação baseada em conhecimentos. É *global* porque as principais atividades produtivas, o consumo e a circulação, assim como seus componentes (capital, trabalho, matéria-prima, administração, informação, tecnologias e mercados) estão organizados em escala global [...] É *rede* porque, nas condições históricas, a produtividade é gerada, e a concorrência é feita em uma rede global de interação entre redes empresariais. (CASTELLS, 2003, p.119)

Nesse contexto, o Estado, como superestrutura social, reflete e procura adequar-se a essa nova ótica social, assim tornando-se “o aparelho administrativo e o sistema constitucional-legal que organiza ou regula a sociedade” (BRESSER-PEREIRA, 1999, p.70), a partir de conjunto de ações, tais como as políticas públicas. E no sentido de preparar o cidadão para atuar nessa nova sociedade, a educação utiliza-se desses instrumentos disponibilizados pelo Estado, contudo, é necessário fazer uma reflexão no sentido de esclarecer que no âmago dessas políticas públicas, encontram-se presentes a concepção de estado e a ótica política-ideológica do governo vigente.

E por tratar-se, muitas vezes de ações verticais, o seu conteúdo pode estar pautado na disseminação de certas ideologias. Assim, compete aos docentes refletirem sobre a utilização dessas ações no processo educativo. E apesar de considerarmos a escola como o espaço de construção da ruptura social com os modelos impostos, o que se percebe é que o processo ocorre em via contrária, ou seja, a educação acaba servindo como instrumento de perpetuação dos modelos econômicos, culturais e sociais impostos pelas classes dominantes.

Por fim, partindo dessa ótica este artigo tem como objetivo analisar e contextualizar o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), no sentido de configurá-lo como uma política pública para a inclusão das tecnologias no contexto educativo brasileiro.

REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade na qual estamos inseridos propicia um novo pensar ao conceito de educação, pois, o educar do século XIX não pode mais ser utilizado como parâmetro para educar do Século XXI, as necessidades são outras, e o perfil do aluno também é outro. A reflexão e dialogicidade¹⁵ são importantes nessa nova ótica educacional, o ensinar de hoje exige criticidade, curiosidade e querer bem aos educandos (FREIRE, 1996).

Assim, a educação acontece a partir das:

¹⁵ Conceito desenvolvido por Paulo Freire em seu livro Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2006)

[...] influências e inter-relações que convergem para formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideias, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática (LIBÂNEO, 22-23, 2006).

Essa educação necessita preparar o sujeito para a sociedade, onde “as novas tecnologias da informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade” (CASTELLS, 2003, p.57), pois essa “tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (CASTELLS, 2003, p.43).

Desse modo, para além do conceito construído pós-revolução industrial e determinante nas práticas de produção nas mais diferentes fases de desenvolvimento do Capital, Tecnologia pode ser entendida como:

[...] um conhecimento aplicado, ou seja, saber um fazer, o que leva a considerá-la como a ciência da técnica, juntando-se a mesma, ao conhecimento científico, ao saber, com a ação prática da técnica e ao fazer. Dessa forma, a técnica é restrita ao fazer não reflexivo, enquanto que a atividade tecnológica se concretiza na atuação guiada pelos conhecimentos científicos (CABERO, 2001, p.18, tradução nossa).

Entre os inúmeros tipos de tecnologias, encontram-se as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) entendidas como “o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações/rádiodifusão, e optoeletrônica” (CASTELLS, 2003, p.67). Contudo, Miège (2009, p.21) amplia a conceito de TIC, ao afirmar que elas:

[...] não se limitam à sua inscrição nas ferramentas em aparelhos ou dispositivos [...], elas emanam e participam de um meio quase inteiramente mercantil e até industrializado, o que impende que as pensemos somente do ponto de vista do consumo e mesmo dos usos que elas engendram, elas permitem cumprir funções múltiplas [...] e engajar ações da ordem da comunicação interindividual e mesmo ‘social’ da informação qualificada de ‘grande público’, da informação documental, das atividades ludo-educativas, da produção cultural.

A partir das TIC novas maneiras de pensar educação estão sendo elaboradas. As relações entre os docentes e discentes, as próprias tecnologias educacionais dependem, na verdade, da metamorfose incessante dos dispositivos relacionais/informacionais. A escrita, leitura, visão, audição, criação e a aprendizagem são capturadas por uma informática cada vez mais avançada. “A corrida a uma ‘elite multimidiática’ não nos deve fazer esquecer que o que está em questão, com a utilização das tecnologias educativas, é a função formativa (ação de ensinar ou de se autoformar)”. (ALAVA, 2002, p.63).

As TIC constituem de fato as fronteiras entre os três universos, o técnico, semiótico e o social/relacional (PERAYA, 1998 *apud* ALAVA, 2002). Elas são elementos organizadores da ação formadora e das práticas de aprendizagem. A tendência de estabelecer as metas de ensino como objetivos de conduta e não como finalidades de processo, unida aos sistemas de avaliação baseados em provas de papel e caneta em que se solicita ao aluno que repita dados, os conceitos e as definições previamente memorizadas ou compreendidas, criou entre os professores e a comunidade educativa a ilusão de que é possível antecipar o que é necessário para o aluno aprender como resultado de uma experiência educativa.

Conforme Peraya (1998) *apud* Alava (2002), todo sujeito é o “lugar” de uma historia individual e de uma historia social, “o sujeito é sempre histórico”, e nessa perspectiva o professor desempenha papéis diversificados para trabalhar com dispositivos tecnológicos. Segundo Triquet (1993) *apud* Alava (2002) para se criar saberes, assim como para transmiti-los, é preciso realizar paralelamente uma “transposição midiática” desses saberes. Contudo, de acordo com Alava (2002), O professor, com medo da técnica, abandona seu papel na transposição didática e deposita uma confiança absoluta no editor ou no realizador do produto tecnológico. O êxito ou fracasso das tecnologias educativas resulta, portanto, da interface homem-máquina ou, ainda, da relação dual ou coletiva entre saber midiaticizado e um aluno, o que segundo Papert (1980) *apud* Alava (2002) faz com que o aprendiz passe a ser o centro das atenções científicas.

A inserção das TIC na educação é um elemento presente às discussões, no sentido de compreender, qual o papel e a importância das tecnologias na sociedade contemporânea, quais elementos necessitam serem discutidos nessa temática e principalmente que são os agentes e as políticas públicas responsáveis pela incorporação dessas tecnologias no processo educativo. E para responder, inicialmente, esse questionamento é necessário retornar as bases que estruturaram o programa de Informática na Educação no Brasil, pois assim, ocorrerá a compreensão das ações que modelaram o atual panorama da temática, podendo assim, ser determinado ou até justificado algumas benesses ou equívocos sobre as TIC na educação brasileira.

Verifica-se que o processo de inserção das TIC no ambiente educacional no Brasil teve início a partir da Década de 70, com algumas experiências na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Essas ações

provocaram uma série de discussões no meio acadêmico, motivados principalmente, pelos debates que ocorriam em países como Estados Unidos e França. Com a intenção de ampliar e agregar pesquisadores ao diálogo, em 1971, aconteceu a I Conferência Nacional de Tecnologia da Educação Aplicada ao Ensino Superior (CONTECE) realizada na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Contudo, a discussão sobre o possível programa nacional da informática na educação começou a ocorrer, a partir de 1981, com a realização em Brasília, do I Seminário Nacional de Informática na Educação e em 1982, em Salvador, do II Seminário Nacional de Informática na Educação (VALENTE; ALMEIDA, 1997).

A partir das discussões realizadas nesses seminários surgiram propostas de criar projetos-piloto para a implantação da informática na educação, e dessas intenções podemos destacar a criação, em 1983, do Projeto EDUCOM, subordinado a Secretaria Especial de Informática (SEI) e que tinha por objetivo implantar centros-piloto de pesquisa em informática na educação em diversas universidades no país. Contudo, inicialmente, só foram contempladas, apenas cinco, no primeiro ano do programa: a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (TAVARES, 2002, p.01).

Ao realizar-se, um salto temporal, sem desconsiderar as ações ocorridas em períodos anteriores, constatou-se que no início dos anos 90 ocorreu a aprovação do Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE), programa esse que realizaria no decorrer dos anos, algumas discussões no sentido de fortalecer a inserção da informática na educação, e desses debates, no final da década de 90, ocorreu à criação do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) (CONCEIÇÃO, 2009, p.201).

Em 9 de abril de 1997 a portaria nº 522 do Ministério da Educação e do Desporto na assinada pelo então Ministro Paulo Renato Souza, instituiu o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), com objetivo de melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem comprometida com a equidade, e, por isto, com a tentativa de em uma sociedade cada vez mais tecnologicamente evoluída, oportunizando a todos a igualdade de acesso a instrumentos tecnológicos disponibilizadores e gerenciadores de informação, os benefícios decorrentes do uso da tecnologia para desenvolvimento de atividades apropriadas de aprendizagem e para

aperfeiçoamento dos modelos de gestão escolar construídos em nível local, partindo de cada realidade, de cada contexto.

A primeira fase do PROINFO ocorreu entre os anos de 1997 e 2007, quando, em 12 de dezembro de 2007, durante a gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva (LULA), inicia-se a segunda fase, onde ocorreram algumas modificações no programa, entre elas a alteração da nomenclatura, pois, o que até então era denominado Programa Nacional de Informática na Educação, passou a ser designado por Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO INTEGRADO).

Apesar de ter suas bases na primeira fase do PROINFO, são visíveis algumas alterações realizadas no PROINFO INTEGRADO, o primeiro ponto é a questão da área de abrangência, deixando de ser apenas para escolas públicas urbanas e acolhendo as escolas públicas da zona rural, assim, tendo como objetivo “promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais” (BRASIL, 2007). O segundo ponto é o foco no fortalecimento da formação continuada dos docentes, como podemos observar no terceiro objetivo do programa: “III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa” (BRASIL, 2007). De acordo com Bielschowsky (2009, p.03) o desenvolvimento das ações desse PROINFO INTEGRADO é regido a partir de três grandes áreas: Infraestrutura, Formação Continuada e Convergência com Conteúdos Digitais produzidos em outros projetos.

A primeira grande área trata da *Infraestrutura* em tecnologias educacionais para escolas. Isso ocorre, a partir disponibilização de laboratórios, com computadores conectados em rede, que servirão de apoio pedagógico aos docentes e alunos, ainda, são disponibilizados, a partir de projetos-piloto, os Projetores PROINFO (computadores integrados projetores de imagem) e os Laptops UCA. Com relação disponibilização de laboratórios, a partir de dados da Secretaria de Educação à Distância (SEED), é constatado que até o ano de 2010, foram entregues 37.500 laboratórios para escola de zona rural, 72.075 laboratórios para escola de zona urbana, totalizando assim, 109.757 laboratórios entregues em treze anos de projeto, (MEC, 2011b).

TABELA 01 - LABORATÓRIOS ENTREGUES ENTRE ANOS DE 1997 e 2010			
ANO	ÁREA		TOTAL
	<i>Rural</i>	<i>Urbano</i>	
1997	-	125	125
1998	-	3.408	3.408
2001	-	1.669	1.669
2004	-	562	562

2005	-	3.087	3.087
2006	-	7.580	7.580
2007	3.000	11.645	14.645
2008	7.750	20.499	28.249
2009	21.750	4.750	26.500
2010	5.000	18.750	23.750
TOTAL GERAL	37.500	72.075	109.575

Fonte: <http://painel.mec.gov.br>. Acesso em 28 de ago. de 2011.

Na segunda área é tratada a questão da *Formação Continuada* dos docentes e gestores escolares. Essa ação ocorre em conjunto com as escolas, os professores e o NTEs, no desenvolvimento de propostas no formato de cursos de formação continuada, tais como, o curso de *aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais* e o *Programa Mídias na Educação*.

O curso de *aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais* possui carga horária total de 180 horas, divididas em três módulos: Introdução à Educação Digital, Tecnologias Educacionais: aprendendo e ensinando com TIC e Elaboração de Projetos. O módulo Introdução a Educação Digital tem carga horária de 40 horas e o objetivo de propiciar aos docentes e gestores escolares a utilização de recursos tecnológicos, tais como, processadores de texto, processadores de apresentações, planilhas eletrônicas, recursos da WEB para construção e edição de escritos/multimídia, a comunicação e interatividade, a partir de e-mails, listas de discussões, blogs, redes sociais e chat.

O módulo sobre Tecnologias na Educação: aprendendo e ensino com TIC tem carga horária de 100 horas, e seu objetivo é possibilitar o fortalecimento do arcabouço teórico-metodológico do docente e dos gestores escolares, para que os mesmos possam como nos descreve as diretrizes do programa:

[...] compreender o potencial pedagógico de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino e na aprendizagem em suas escolas; planejar estratégias de ensino e de aprendizagem, integrando recursos tecnológicos disponíveis e criando situações para a aprendizagem que levem os alunos à construção desconhecimento, ao trabalho colaborativo, à [...] criatividade e resultem efetivamente num bom desempenho acadêmico; utilizar as TIC nas estratégias docentes, promovendo situações de ensino que focalizem a aprendizagem dos alunos e resultem numa melhoria efetiva de seu desempenho. (MEC, 2011b).

O módulo em Elaboração de Projetos tem uma carga horária de 40 horas e o objetivo de capacitar os responsáveis pelo processo educativo escolar, para que os mesmos desenvolvam projetos no ambiente escolar integrando as tecnologias educativas.

O *Programa Mídias na educação* tem por objetivo propiciar a formação continuada do docente para uso pedagógico das diversas TIC, como Rádio, TV e Vídeo,

Informática e Impressos. A proposta de ensino do programa é baseada em educação à distância, a partir da utilização do E-PROINFO. A certificação ocorre em três níveis: o básico, de extensão, com carga horária de 120 horas; o intermediário, de aperfeiçoamento, com carga horária de 180 horas e o avançado, de especialização *Lato Sensu*, com carga horária de 360 horas.

De acordo com dados da SEED até o final de 2010 a meta era capacitar 240 mil professores para utilização das TIC em suas práticas educativas (BRASIL, 2007). A justificativa para alcançar esse número esta na alteração do modelo de formação continuada que, antes a 2007 o processo ocorria a partir da centralização dos cursos nos NTEs de curso baseados em transmissões via satélite, hoje, com o aprimoramento e expansão da Internet, essa formação passou a ser realizada nos moldes de educação à distância, utilizando principalmente o E-PROINFO.

Por fim, a terceira grande área é a *Convergência de Conteúdos Digitais* presentes em outros projetos como o Canal TV Escola, o RIVED, o Portal do Professor, o Banco Internacional de Objetos Educacionais, no sentido de aproveitarem todos os conteúdos educacionais na formação continuada dos professores e gestores educacionais.

METODOLOGIA

O artigo em questão utilizou-se da pesquisa teórica como fundamento da prática, por meio da metodologia de pesquisa teórico-descritiva, realizou-se um levantamento histórico-bibliográfico de documentos, legislações, artigos, teses e dissertações que trataram da temática em questão. E para tanto, optou-se em construir um recorte teórico com a seguinte estrutura, em primeiro plano uma breve abordagem sobre questão das tecnologias educacionais na sociedade contemporânea e o histórico da informática na educação brasileira. No segundo momento, é discutido o PROINFO, procurando demonstrar sua etapa inicial como política pública governamental. Após isso, são descritos os procedimentos metodológicos no sentido de analisar a inserção do programa, a nível nacional e estadual. Após coleta de informações bibliográficas, procurou-se, analisar a estrutura, as diretrizes e os resultados alcançados do PROINFO no estado de Sergipe.

RESULTADOS

As ações no sentido de implantar uma proposta de informática na educação no estado de Sergipe iniciaram-se a partir da elaboração das Diretrizes Estadual do Programa de Informática Educativa juntamente com a criação do PROINFO, em 1997. As primeiras experiências surgiram a partir de interlocução de uma rede de computadores ao NTE, sediado em Aracaju, e de acordo com Conceição (2009, p.205) as diretrizes do PROINFO-SE tinha por objetivos:

Disseminar o uso das TIC nas unidades escolares da rede pública com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Estado; Orientar o planejamento e execução de ações de formação continuada na área das TIC para formação de profissionais da educação vinculados ao Programa Estadual de Informática na Educação promover demonstrações e experimentações em Tecnologias Educacionais; apoiar regionalmente o programa de formação continuada de professores, na modalidade presencial e a distância; manter atualizado o banco de dados referentes ao programa no Estado e fomentar a pesquisa através da utilização dos NTEs. (SERGIPE, 1997).

É percebido que as ações estaduais do programa possuem estreita relação, sem não os mesmos objetivos, que são preconizados nas diretrizes do PROINFO, a nível nacional. De acordo com dados do Painel do MEC, entre Janeiro de 1999 e Novembro de 2010 foram entregues 725 laboratórios ao Estado (MEC, 2011). E ao todo, durante essas catorze anos de programa, foram 1431 escolas e 66 entidades (Organizações como NTEs, Universidades e Fundações) beneficiadas, distribuídos em 75 municípios (INEP, 2011).

O número de professores capacitados pelo programa no estado pode ser observado na tabela a seguir:

TABELA 02- QUANTIDADE DE PROFESSORES CAPACITADOS EM SERGIPE ENTRE 1998 - 2010	
ANO	NÚMERO
1998	180
1999	147
2000	613
2001	229
2002	446
2003	441
2004	595
2005	250
2006	591
2007	233
2008	630
2009	4537*
2010	5144*
TOTAL	14.036

Fonte: CONCEIÇÃO, 2009, p. 289

*Dados complementares obtidos juntos ao Ministério da Educação (Programa Mídias Na Educação – PROINFO INTEGRADO)

A partir da análise do quadro acima é percebido que o processo de capacitação de professores no estado de Sergipe ocorreu a partir de oscilações na quantidade de docentes capacitados e que nos de 2009 e 2010 ocorreu uma massificação nesse processo, fator esse que pode ser atribuído à utilização de novas propostas de formação docente para tecnologias, como o programa *Mídias na Educação* e do curso de *Aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais*.

Com o intuito de divulgação dos resultados obtidos, no ano de 2010 realizou-se o I Encontro Regional Nordeste do PROINFO INTEGRADO, na cidade de Maceió, onde foram expostos os dados do programa no Estado de Sergipe. A Secretaria de Educação do Estado de Sergipe (SEED/SE) apresentou algumas dificuldades encontradas ao longo desses três anos de PROINFO INTEGRADO/SE, bem como propostas no sentido de sanar essas dificuldades. Entre as dificuldades podemos citar: na área de *infraestrutura*, insuficiência de carga elétrica nas escolas estaduais; falta de espaço físico para implantação dos laboratórios nas unidades escolares e a inadequação de espaço físico das escolas, falta de dispositivos de segurança nas escolas; lentidão das obras onde serão instalados os novos NTEs do estado; deficiência no atendimento de suporte técnico às escolas pela empresa responsável pela banda larga, na *área de formação continuada*, descompromisso de professores quanto à participação nos cursos do PROINFO INTEGRADO; quadro insuficiente de professores efetivos; dificuldade de operacionalização no cadastramento na Plataforma Freire¹⁶ (SERGIPE, 2010).

Contudo, no sentido de amenizar esse quadro, a própria SEED/SE propôs soluções a serem discutidas, tais como: solicitar do MEC acompanhamento sistemático das ações da empresa responsável pela banda larga, garantir, por intermédio da Lei Orçamentária Anual (LOA), recursos financeiros para construção, adequação e manutenção, dos Laboratórios de Tecnologias Educacionais (LTEs) e NTEs; efetivar, através do Grupo Energisa e da Companhia Sul Sergipana de Energia de Eletricidade (SULGIPE), o projeto de ampliação da carga elétrica das escolas estaduais; adquirir dispositivos de segurança para os LTEs das escolas; fazer cumprir o estatuto do magistério público e realizar, periodicamente, concurso público para efetivação de docentes (SERGIPE, 2010).

Por fim, a inserção do programa PROINFO no estado possibilitou alguns avanços na discussão da inserção das TICs na prática educativa, contudo, é possível

¹⁶ Plataforma online criada com o intuito de formar um banco de dados dos professores da rede pública escolar brasileira. A partir dela os docentes têm acesso ao Plano Nacional de Formação de Professores. Ver mais informações: < <http://freire.mec.gov.br> >. Acesso em 10 de ago. de 2011.

observar que muito precisa ser avançado, principalmente, na discussão sobre questão da infraestrutura e formação continuada dos docentes que irão utilizar-se dessa estrutura. Compete aos órgãos estaduais e federais proporem soluções no sentido de amenizar possíveis problemas ocorridos durante o andamento do programa, e aos professores a participarem efetivamente dos cursos, encontros, discussões sobre as tecnologias, pois assim, teremos efetivamente uma proposta que auxilie o professor na utilização das TIC em sua prática educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que estamos inseridos em uma sociedade, onde as TIC se fazem presentes, isso, ocasiona novas exigências ao processo educativo. Dessa forma, o professor, enquanto elemento modelador da educação tem um papel importante nesse processo. Por isso, sua formação para a utilização das tecnologias necessita estar adequada às essas características e o PROINFO tem suprido algumas dessas necessidades, contudo percebe-se que há mazelas na execução e estruturação do projeto, apesar de sua reestruturação cinco anos atrás.

As políticas públicas que embasaram a estruturação e execução do PROINFO permite detectar qual o modelo de governo predominante, dessa formação, apesar da alteração de governos, a proposta visível é de um estado regulamentador e mínimo, isso é notado ao analisarmos a proposta de descentralização do programa. A falta de estrutura física, a não conversação dos ambientes educacionais e o desinteresse dos professores são ocasionados, entre outros fatores, pela adoção de uma política ideológica de governo, que privilegia os resultados estáticos em contraponto a questão da qualidade do programa. Esses fatores acabam por enfraquecer a implantação efetiva do PROINFO, assim, necessita-se pensar políticas públicas que contemplem todos os envolvidos, de maneira direta e indireta, não deixando a carga somente da escola a responsabilidade pela continuação do projeto.

Por fim, com relação, ao recorte sobre o Estado de Sergipe é possível afirmar que há a necessidade de novos avanços no sentido de fortalecer a estrutura de um programa de formação continuada em tecnologias, e isso, começa ocorrer a partir do aprimoramento das políticas públicas municipais, estaduais e federais em consonância com uma maior participação do docente nesse processo construtivo. Alguns ajustes no programa revelam-se necessários no momento atual, isto é, as tecnologias presentes no contexto educativo necessitam ser vistas, por todos os participantes do processo de

ensino-aprendizagem, como elementos complementadores na construção de uma educação, que possibilite novas discussões para o fortalecimento dos pilares da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALAVA, Séraphin (org). **Ciberespaço e práticas de formação**: das ilusões aos usos dos professores. Porto Alegre, Editora Artmed, 2002.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo Tecnologia Da Informação E Comunicação Das Escolas Públicas Brasileiras: o programa proinfo integrado **Revista e-curriculum**, São Paulo v.5 n.1 Dez, 2009. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em 08 de mai. de 2011.

BRASIL. **Programa Nacional de Informática na Educação**: diretrizes. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1997.

_____. [DECRETO Nº 6.300, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007](#). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em 08 de mai. de 2011.

BRESSER, Luiz Carlos Pereira. Sociedade Civil: sua democratização para a reforma do estado. *In* BRESSER, Luiz Carlos Pereira; Wertheim, Jorge, SOLA, Lourdes. **Sociedade e Estado em Transformação**. UNESP/ENAP, 1999, p. 67-116.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 7. ed. , São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CONCEIÇÃO, Sheila Silva. As Contribuições do ProInfo na Educação: mito ou realidade. **Anais do II Seminário Educação, Comunicação, Inclusão E Interculturalidade**, Aracaju, 2009. p.198 -212. Disponível em: <<http://www.edapeci-ufs.net/ANAIS/03/017SHEILA.pdf>>. Acesso em 10 de abr. de 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INEP. Relatório do SIGETEC – Sistema de Gestão Tecnológica. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2011. Disponível em: <<http://sip.proinfo.mec.gov.br>>. Acesso em 10 de abr. de 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 25. reimpr. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. O que é ProInfo Integrado. **Ministério da Educação**. Brasília, 2011b. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em 08 de abr. de 2011.

MIÈGE, Bernard. **A sociedade tecida pela comunicação**: técnicas da informação e comunicação entre inovação e enraizamento social. Tradução Florence Trazet. São Paulo: Paulus, 2009.

SERGIPE. Programa Estadual de Informática Educativa. **Secretaria da Educação e do Desporto e Lazer**. jan. 1997

_____. **I Encontro Regional do Proinfo Integrado**. Departamento de Tecnologia Educacional. Maceió, 2010. Apresentação em Slide.

TAVARES, Neide Rodrigues Barrea. A história da informática educacional no Brasil observado a partir de três projetos públicos. São Paulo: **Escola do Futuro**, 2002. p.01-03.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. Visão Analítica da Informática na Educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. Porto Alegre, Nº 1, pg. 01-28, 1997.

GT 1- POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

PERFIL DOS MONITORES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE ITABAIANA-SE

Cláudia da Mota Darós Parente
Universidade Federal de Sergipe
claudiadaros@hotmail.com

Érica do Nascimento Azevedo
Universidade Federal de Sergipe
ericanazevedo@hotmail.com

Introdução

O presente trabalho é parte integrante da Pesquisa “Monitoramento da Implementação do Programa Mais Educação no município de Itabaiana-SE”. Tem como objetivo discorrer sobre o Programa, conceituando educação integral e apresentando pesquisa exploratória sobre o perfil dos monitores do Programa no município de Itabaiana-SE.

O Programa Mais Educação é um programa federal instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007, envolvendo os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura.

O Programa Mais Educação tem como objetivo:

contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007, Art. 1º)

A Portaria ressalta como finalidades do Programa, entre outros: ampliação do tempo e do espaço educativo, melhoria do rendimento e aproveitamento escolar, combate ao trabalho infantil, promoção de formas de expressão nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, estímulo a práticas esportivas, aproximação entre escola, famílias e comunidades.

O surgimento do Programa ocorreu em meio à difusão de estudos e pesquisas que, de modo especial, nas últimas décadas, preocuparam-se em sistematizar e analisar de forma mais profunda tanto o conceito de Educação Integral, como práticas e

experiências de ampliação do tempo/jornada escolar existentes em vários estados e municípios brasileiros.

A bibliografia sobre a escola em tempo integral, no Brasil, ressalta as experiências acumuladas ao longo dos anos de 1980 e 1990, principalmente, materializadas por meio dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). (COELHO e CAVALIERE, 2002; COELHO e CAVALIERE, 2003; PARO, 1988; MAURÍCIO e RIBETTO, 2009; CAVALIERE, 2007; CAVALIERE, 2009;).

Em 2009, a realização do I Seminário Nacional de Educação em Tempo Integral, de responsabilidade do Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), resultou em uma publicação que concentra estudos e experiências na área. (COELHO, 2009)

Também em 2009, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), publicou relatório de pesquisa em que apresenta um mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil, intitulado “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira” (BRASIL, 2009a). O documento ressalta que a formulação do Programa Mais Educação e a criação da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC/SECAD/MEC), coordenado pela Profa. Dra. Jaqueline Moll, fortaleceram as bases para a implantação de uma política de educação integral no Brasil.

Para orientar a implementação do Programa Mais Educação nos municípios brasileiros, a SECAD/MEC¹⁷ produziu vários documentos de referência, entre eles, os Cadernos da Série Mais Educação. (BRASIL, 2009b; 2009c; 2009d)

Conforme os gestores do Programa na esfera federal,

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem. (BRASIL, 2009c, p. 6)

¹⁷ Inicialmente o Programa Mais Educação esteve sob gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC). Atualmente, a gestão do Programa é feita pela Secretaria de Educação Básica do MEC. (SEB).

Para a discussão dessa temática é necessário compreender o desenvolvimento dos conceitos de Educação Integral, Escola Integral, Tempo Integral, Ampliação da Jornada Escolar. São conceitos construídos em meio a valores, práticas e interesses políticos e sociais. A formulação e a implementação de políticas educacionais deve atentar para tais construções ao longo da história da educação.

De acordo com Castro e Faria (2002), as exigências por escola integral, no Brasil, existem desde os primórdios da industrialização e materializou-se, inicialmente, através do Projeto de Anísio Teixeira, no antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro), em meio aos ideais da Escola Nova, no início do século XX. Conforme as autoras, a crise social coloca em discussão a oferta e a qualidade da escola pública, de modo geral, bem como da escola de horário integral, em meio às necessidades sociais que solicitam da escola ampliação da jornada.

Viu-se ao longo do século XX uma redução do tempo escolar, inviabilizando e/ou dificultando a implantação e difusão de proposta de educação integral. Durante este processo de mudanças, a escola, passava a ter também turnos escolares que repercutiam na redução do dia escolar e na formação dos professores, sendo reduzida apenas a um lugar de alfabetização, onde o professor, que era formado nas escolas normais, não modificava seus processos de ensino, e acabava preparando os alunos para uma escola primária de estudos gerais e semi-acadêmicos.

Em termos conceituais a Educação Integral pode ser conceituada de várias formas. O primeiro destaque é à adjetivação do termo “educação”. A educação por si só já deveria ser integral. Porém a história da educação mostra quanto a escola se desgastou ao longo do tempo e o quanto perdeu de sua “integralidade”. Adjetivar então passa a ser uma necessidade: não queremos qualquer educação; queremos educação integral. É por isso que Paro (2009) ressalta:

Da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o tempo dessa escola que aí está. E a conclusão a que chegamos é que, antes (e este é um ‘antes’ lógico, não cronológico) é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se a educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta. (...) A escola que aí está fracassa, portanto, porque é parcial. É por isso que precisamos pensar sobre a educação integral. (p. 18-20)

Dando continuidade à conceituação, Coelho (2009) destaca que

a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano. No entanto, não há hegemonia no

tocante ao que se convencionou chamar de ‘formação completa’, ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão”. (p.90)

Atualmente, é possível perceber o fortalecimento da discussão em torno do que estamos chamando de educação integral, muito mais do que a escola em tempo integral, discussões que vão além da ampliação da jornada escolar. Isto porque as articulações entre ambientes escolares e não-escolares, educação formal e não-formal, Estado e sociedade civil estão cada vez mais recorrentes. (PARENTE, 2006)

Assim, ao mudarmos o foco de discussão de escola em tempo integral para educação integral, estamos entendendo as relações intrínsecas estabelecidas pela escola com outras instituições, organizações e movimentos sociais, bem como a própria ampliação do conhecimento, das ações e dos espaços escolares.

Esse alargamento do currículo abre espaço a vivências e experiências esquecidas, como a arte, a música, a dança e o esporte e ao desenvolvimento de ações educativas que incorporam as tendências do mundo contemporâneo, como a informática, por exemplo.

O mais importante a destacar é que as experiências que estão se consolidando, em termos de educação integral, devem buscar no seu próprio contexto educacional as melhores formas de atendimento dos sujeitos que necessitam de uma educação de maior qualidade, também sob o ponto de vista temporal.

O Programa Mais Educação em Sergipe: alguns dados

Conforme dados da Coordenação Estadual do Programa Mais Educação no estado de Sergipe, o Programa Mais Educação teve início em 2008 e hoje está presente em 20 municípios sergipanos, tanto na rede municipal quanto na estadual de ensino.

No que se refere ao atendimento das redes municipais, apenas 05 municípios aderiram ao Programa Mais Educação no estado de Sergipe: Aracaju, Estância, Itabaiana, Lagarto e Nossa Senhora do Socorro. No total, são cerca de 11.018 alunos atendidos no Programa em todo o estado nas redes municipais de ensino. (QUADRO 1)

Quadro 1: Atendimento do Programa Mais Educação – Redes Municipais de Ensino - Sergipe – 2011

Município	Quantidade de Escolas Participantes	Número de Alunos Atendidos
Aracaju	21	2.515
Estância	14	3.213
Itabaiana	09	1.060
Lagarto	12	1.315
Nossa Senhora do Socorro	24	2.915
TOTAL	80	11.018

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Sergipe/Coordenação Estadual do Programa Mais Educação. Secretarias Municipais de Educação Aracaju, Estância, Itabaiana, Lagarto e Nossa Senhora do Socorro, 2011.

Em relação ao atendimento na rede estadual de ensino, são 15 escolas que oferecem o Programa, em 15 municípios sergipanos atendendo um total de 8.134 alunos, divididos em 59 escolas. (QUADRO 2)

Fazendo uma comparação de dados entre o último Censo publicado em 2010 pelo INEP, no estado de Sergipe foram matriculados na rede estadual 108.052 alunos e 206.845 na rede municipal de ensino. A soma dos alunos matriculados nas redes municipais e estaduais gera um total de 314.897 alunos matriculados no Estado de Sergipe no ensino fundamental e 19.152 alunos atendidos no Programa Mais Educação (que é a soma dos alunos atendidos na rede estadual 8.134 e municipal 11.018). Apenas 0,1% dos alunos matriculados no ensino fundamental têm acesso à educação integral, via jornada ampliada pelo Programa Mais Educação. Percebe-se, portanto, que o Programa ainda tem um caráter residual em termos de atendimento.

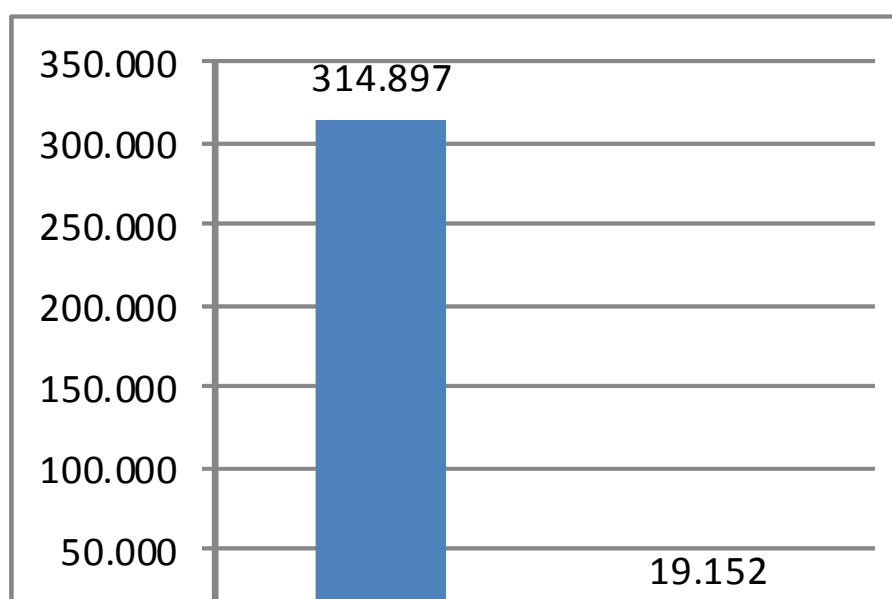
Quadro 2: Atendimento do Programa Mais Educação – Rede Estadual de Ensino - Sergipe - 2011

Município	Quantidade de Escolas Participantes	Número de Alunos Atendidos
Aracaju	22 escolas	3.360 alunos
Barra dos Coqueiros	01 escola	125 alunos
Boquim	03 escolas	350 alunos
Capela	04 escolas	410 alunos
Canindé	01 escola	120 alunos
Estância	02 escolas	383 alunos

Itabaiana	01 escola	120 alunos
Lagarto	04 escolas	425 alunos
Laranjeiras	01 escola	100 alunos
Nossa Senhora da Glória	01 escola	100 alunos
Nossa Senhora do Socorro	06 escolas	876 alunos
Poço Verde	01 escola	125 alunos
Riachão do Dantas	01 escola	384 alunos
São Cristóvão	07 escolas	756 alunos
Simão Dias	04 escolas	500 alunos
Total geral da rede estadual - 15 municípios	59 escolas participantes	8.134 ALUNOS ATENDIDOS

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Sergipe/Coordenação Estadual do Programa Mais Educação, 2011.

Gráfico 1: Porcentagem de Atendimento do Programa Mais Educação em Sergipe – 2011.



Fonte: Sinopse Estatística – 2009, Censo Escolar, INEP, 2010. Coordenação do Programa Mais Educação, SEED – 2011.

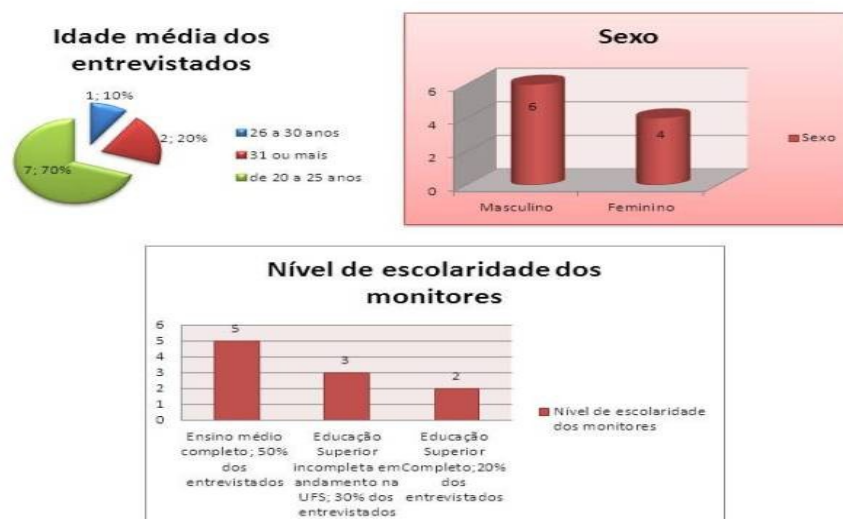
Perfil dos Monitores do Programa Mais Educação em Itabaiana-SE

No município de Itabaiana, foco desta pesquisa, 9 (nove) escolas participam do Programa (84%), atendendo cerca de 1.060 (Mil e sessenta) alunos em jornada integral, o que representa 10% dos alunos matriculados na educação básica da rede municipal de ensino.

O perfil dos monitores será aqui apresentado com base na aplicação de um questionário com 13 perguntas abertas e fechadas ofertado a 10 monitores do Programa Mais Educação em Itabaiana.

A maioria dos monitores (60%) é do sexo masculino, 70% pertencem à faixa etária de 20 a 25 anos e 50% têm apenas o ensino médio completo.

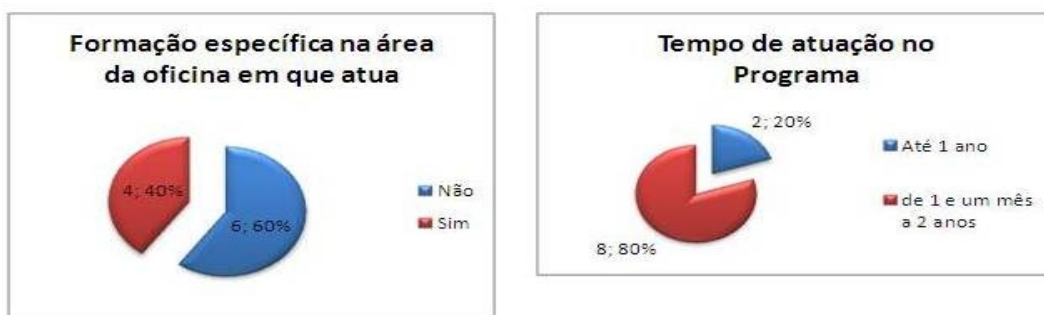
Gráfico 2 - Idade, Sexo e Nível de Escolaridade dos Monitores do Programa Mais Educação – Itabaiana – SE – 2011.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana, 2011 – Organizado pelas autoras.

Apenas 40% dos monitores têm algum tipo de curso profissionalizante na área em que atua e 80% dos monitores já trabalha no Programa Mais Educação há mais de um ano.

Gráfico 3 - Formação dos Monitores e Tempo de Atuação no Programa Mais Educação – Itabaiana-SE - 2011



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana, 2011 – Organizado pelas autoras.

O Gráfico 4 mostra que os monitores contemplados na pesquisa pertencem a quase todas as atividades ofertadas pelo Programa.

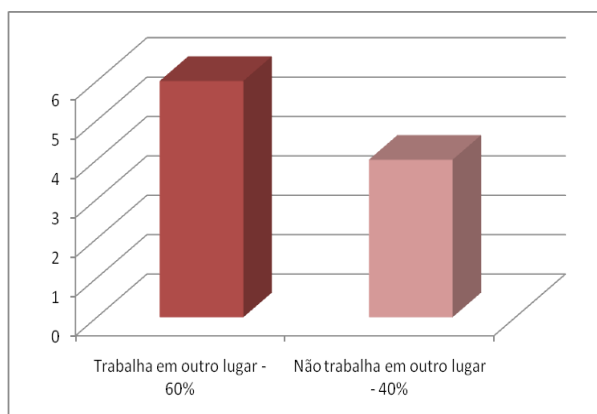
Gráfico 4 – Oficinas desenvolvidas pelos Monitores do Programa Mais Educação – Itabaiana –SE – 2011.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana, 2011 – Organizado pelas autoras.

A pesquisa também revela que 40% dos entrevistados já atuam há mais de 11 anos na área da Oficina e 60% trabalham em outros lugares, além da monitoria do Mais Educação.

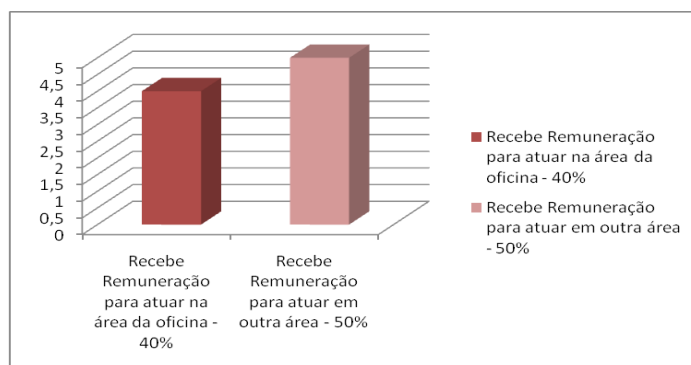
Gráfico 5 – Atuação do Monitor em outros lugares, além do Mais Educação – Itabaiana-SE – 2011.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana, 2011 – Organizado pelas autoras.

Cabe destacar que o monitor do Programa Mais Educação não recebe remuneração. Recebe apenas uma ajuda de custo no valor de R\$300. Como consequência, 60% dos monitores necessitam trabalhar para além da monitoria. Destes, 40% trabalham na área da oficina e recebem remuneração para isso; 50% trabalham fora da oficina e recebe remuneração para isso. De qualquer forma, os dados mostram a relevância da ajuda de custo para muitos monitores (40%).

Gráfico 6 – Monitores que recebem remuneração em outras atividades na área e fora da área da oficina do Mais Educação – Itabaiana-SE – 2011.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana, 2011 – Organizado pelas autoras.

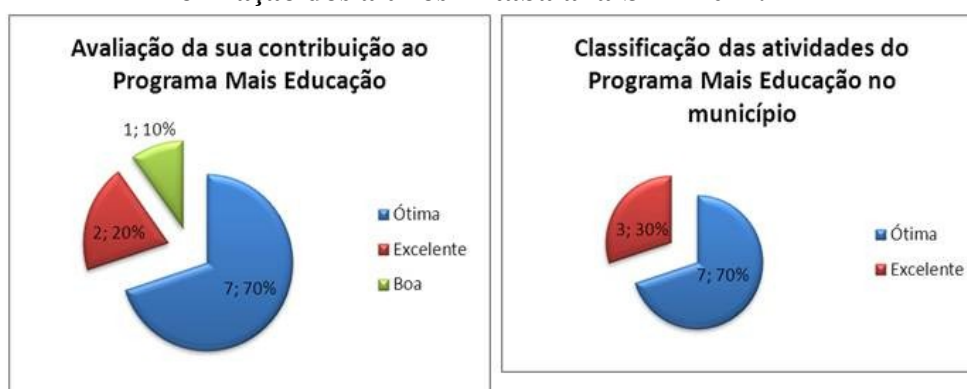
Quando questionados sobre as principais dificuldades enfrentadas no dia-a-dia, a falta de espaço físico foi elencada como maior problema a ser enfrentado por 100% dos monitores. Em seguida, 50% dos monitores destacaram a falta de recursos financeiros para remuneração dos monitores; 40% apontaram a falta de parceria com o professor da educação regular; 30% destacaram a falta de capacitação para os monitores; 20% apontaram falta de apoio pedagógico e institucional; e, por último, também com 20% citaram a falta de materiais de apoio.

Gráfico 7 - Dificuldades enfrentadas pelos monitores do Programa Mais Educação – Itabaiana-SE – 2011.



Os monitores avaliaram a sua contribuição ao Programa como ótima (70%) e ainda ressaltaram que eles fazem o possível e o impossível para realizar satisfatoriamente seu trabalho em benefício da educação e logo, 70% dos monitores classificaram como ótima as atividades do Programa no município.

Gráfico 8 – Contribuição do Monitor ao Programa e Contribuição do Programa na formação dos alunos – Itabaiana-SE – 2011.



Considerações Finais

O objetivo do presente estudo foi apresentar alguns resultados do Monitoramento da Implementação do Programa Mais Educação no município de Itabaiana-SE, focalizando o perfil dos monitores que atuam no referido Programa.

Pesquisas como estas podem auxiliar na retroalimentação do Programa no âmbito do município, identificando dificuldades e necessidades durante a implementação de programa e políticas.

Espera-se que a Educação Integral entre na agenda do Poder Público e que o Programa Mais Educação atue como impulsionador de discussões sobre os conceitos e as práticas no

âmbito das propostas de ampliação da jornada escolar que qualifiquem o verdadeiro significado do que seja educação integral.

Referências Bibliográficas

BRASIL. INEP. Censo Escolar 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em 27/07/2011.

_____. **Portaria Interministerial nº 17**, de 24/04/2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817. Acesso em: 10/10/2010.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Brasília: MEC/SECAD, 2009a.

_____. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas**. Brasília: MEC/SECAD, 2009b.

_____. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/SECAD, 2009c.

_____. **Gestão Intersectorial no Território**. Brasília: MEC/SECAD, 2009d.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica – 2009**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 01/06/2010.

CASTRO, Ana Rosa Viveiros de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. CIEP: o resgate da utopia. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 133-146.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101733020070003000018&lng=pt&nrm=iso>.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em aberto, Brasília, v.22, n.80, p.51-63, abr.2009.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, L. M. C. **Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 119, p. 149-176, 2003.

<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>. Acesso em 10/10/2010.

COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

MAURICIO, Lúcia Velloso e RIBETTO, Anelice. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1476/1224>. Acesso em: 10/10/2010.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos e espaços escolares: possibilidades e alternativas plurais**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

_____. Educação Integral em Tempo Integral: um concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

GT 1 - POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

AS ESCOLAS MULTISSERIADAS E O PROGRAMA ESCOLA ATIVA: DADOS QUANTITATIVOS DO MUNICÍPIO DE ITABAIANA-SE

Cláudia da Mota Darós Parente
Universidade Federal de Sergipe
claudiadaros@hotmail.com

Susilene de Oliveira Santana
Universidade Federal de Sergipe
so.santana@bol.com.br
Financiamento: CNPq

Introdução

O presente trabalho é parte integrante da pesquisa intitulada “Formas de Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas Multisseriadas de Sergipe: possibilidades, alternativas e inovações nos tempos e nos espaços escolares”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tem como objetivo apresentar alguns aspectos da realidade das escolas multisseriadas no Brasil, no estado de Sergipe e no município de Itabaiana-SE, destacando dados quantitativos relativos ao Programa Escola Ativa.

Deseja-se evidenciar que a multisseriação é uma realidade no Brasil: os dados quantitativos confirmam isso. Tanto no Brasil como em outros países, optou-se pela junção, num mesmo espaço, de crianças de diferentes idades como forma de atender os sujeitos que viviam em localidades distantes, de pouco acesso e com baixa densidade populacional. A escolha política e econômica nem sempre está atrelada às melhores opções pedagógicas. Ao invés de buscar alternativas pedagógicas diferenciadas que considerassem as especificidades dos sujeitos historicamente excluídos da escola, optou-se pela (multi)sseriação, levando à reprodução da lógica seriada, excludente e urbanocêntrica para tais escolas. Daí a dificuldade de aceitação do termo, das práticas e das opções político-pedagógicas da escola “multisseriada”.

A coleta de dados foi realizada por meio da análise dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL/IBGE, 2010c), das Sinopses Estatísticas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL/INEP, 2010b), dados coletados junto à Secretaria Municipal de Ensino de Itabaiana-SE e de alguns

resultados de questionários aplicados nos Encontros de Formação do Programa Escola Ativa, em Sergipe.

O Programa Escola Ativa: breve histórico e contexto atual

O Programa Escola Ativa foi implantado no Brasil em 1997 como parte das ações do Projeto Nordeste do Ministério da Educação. A metodologia do programa tem suas raízes no Programa Escuela Nueva, da Colômbia, existente desde a década de 1970 e destinado às classes multisseriadas.

Em 1996, técnicos dos estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí receberam formação na Colômbia, para, em 1997, darem início à implantação da estratégia Escola Ativa. Em 1998, foi a vez de Sergipe e Alagoas aderirem à estratégia. Em 1999, extinto o Projeto Nordeste, a Escola Ativa passou a fazer parte do Programa FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola) (BRASIL, 2008b).

Atualmente, o Programa Escola Ativa integra a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC). O Programa Escola Ativa foi reformulado em 2007 pelo MEC e em 2008 foi expandido para estados e municípios de todas as regiões brasileiras, atendendo 1.177 municípios e formando 3.651 técnicos.

Dados de 2010 demonstram que houve um aumento na quantidade de municípios que aderiram ao programa,

O Programa Escola Ativa está presente em todas as Unidades Federativas e em 3.109 municípios. Atualmente 37.196 escolas municipais e 2.132 escolas da rede estadual têm o Programa Escola Ativa. As escolas recebem kit's pedagógicos e cadernos de ensino pedagógico específicos para a multissérie e os professores recebem capacitação continuada de 240 horas. (BRASIL, 2010a).

A adesão ao Programa é feita por meio do PAR (Plano de Ações Articuladas), no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O Programa destina-se a Classes Multisseriadas, combinando uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico, social e de gestão da escola. Tem como objetivos: apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão; fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas; realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios político-pedagógicos voltados às especificidades do

campo; fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica. (BRASIL, 2008b).

A metodologia do Programa Escola Ativa engloba: Cadernos de Ensino e Aprendizagem, englobando livros de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Alfabetização; Cantinhos de Aprendizagem, que contam com o suporte dos Kits distribuídos aos estados e municípios participantes; Colegiado Estudantil, desenvolvendo formas democráticas de participação e gestão; Escola e Comunidade, de modo a compreender a formação humana em sua totalidade e entender a escola articulada à vida.

Desde 2009, as Universidades têm atuado como parceiras na gestão do Programa nos respectivos estados e vários professores-pesquisadores têm sido responsáveis, juntamente com as Secretarias Estaduais de Educação, pela formação de professores vinculados ao Programa Escola Ativa. Essa parceria não se deu – e não se dá - de maneira passiva e sem críticas ao programa. Pelo contrário: as formações em Brasília e nos estados foram realizadas em meio a críticas e discussões, algumas delas com consequências, ainda que restritas, nos próprios encaminhamentos do Programa. Em 2011, houve alterações no âmbito da gestão do Programa e, em meio a problemas sérios apontados nos Cadernos de Aprendizagem, recomendou-se que os estados não utilizassem mais os mesmos.

Destaca-se que o Programa Escola Ativa passa por um necessário momento de revisão de seu formato e espera-se que isso traga consequências reais para sua associação com a Educação do Campo¹⁸. Cabe destacar alguns apontamentos registrados no documento “Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica” do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, a respeito da multisseriação.

As posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica. Reconhecemos, porém que a escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada. Além disto, existem outros argumentos que nos fazem considerar essa forma de organização escolar ainda necessária no campo. São eles: toda a criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; estas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas. (FONEC, 2011, p. 1)

Entre outras críticas sobre o Programa, o Fórum destaca:

¹⁸ Sobre isso ver: KOLLING, NÉRY e MOLINA (1999); CALDART (2000); BENJAMIN e CALDART, (2000); KOLLING, CERIOLI e CALDART (2002); MOLINA (2003). Ver ainda: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) e Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008).

A base teórica do programa que tem suas raízes no pragmatismo e nas concepções escolanivistas e neoconstrutivistas, que não atendem as necessidades de uma consistente base teórica para sustentar o trabalho pedagógico nas escolas do campo; (...) A descontinuidade do Programa. O Programa não está assegurado frente à fragilidade das políticas públicas educacionais do Governo e frente à profunda crise que vive os Estados em decorrência da crise do capitalismo. A regulamentação via decreto da Educação do Campo não assegura o Programa como política pública permanente. (p. 9)

Entre os encaminhamentos do Fórum está:

Faz-se necessária outra fundamentação teórica do Programa, dentro de uma tendência crítica da educação, visando à alteração das práticas pedagógicas para a elevação do padrão cultural de professores e estudantes no Brasil. (...) Diante disto, propõe-se que a atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) realize encontro de avaliação e redimensionamento do Programa com os responsáveis implicados, ampliando a base de diálogo com os que realmente representam as populações do campo e os Movimentos de Luta Social no Campo.(p. 11)

Multisseriação no Brasil¹⁹: características

Dados demográficos do IBGE (BRASIL, 2003), apontam que 19% da população brasileira residem na zona rural, significando 32 milhões de pessoas.

Quando coletados dados referentes à educação da população rural em comparação com a população das zonas urbanas, as disparidades vêm à tona.

A escolaridade média da população de 15 anos ou mais é de 7 anos na zona urbana, contra 3,4 anos na zona rural. A taxa de analfabetismo é de 10,3% e 29,8%, na zona urbana e na zona rural, respectivamente. 72% da população de 10 a 14 anos da zona rural freqüentam a escola com atraso, 23% freqüentam a escola sem atraso e 5% não freqüentam a escola. A distorção idade-série atinge 48,9% dos alunos que freqüentam o primeiro segmento do ensino fundamental nas escolas rurais. Se consideradas apenas as escolas rurais da região nordeste, esse número sobe para 54%.

Conforme dados do Ministério da Educação, no Brasil, existem cerca de 106 mil escolas urbanas e 107 mil escolas rurais de educação básica, atendendo aproximadamente 47 milhões de alunos e 8 milhões de alunos, na zona urbana e na zona rural, respectivamente. Na região Nordeste, são cerca de 32 mil estabelecimentos localizados na zona urbana e 61 mil na zona rural, atendendo 13 milhões e 5 milhões de alunos, respectivamente. (BRASIL, 2003)

Das 100 mil escolas rurais brasileiras de 1ª a 4ª do Ensino Fundamental, 70 mil têm até 50 alunos. Do total de escolas rurais brasileiras que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, 64% são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas ou unidocentes, atendendo 1 milhão e setecentos mil alunos, em turmas de aproximadamente 27 alunos.

¹⁹ Sobre a multisseriação no Brasil, ver também: HAGE (2005); CARDOSO E JACOMELI (2009).

Na região Nordeste, região onde há concentração de escolas multisseriadas em relação a outras regiões do país, 60% das escolas rurais de 1ª a 4ª do Ensino Fundamental são multisseriadas e atendem mais de 1 milhão de alunos. Ou seja, a região Nordeste é responsável pelo atendimento de quase 60% dos alunos que frequentam escolas multisseriadas no Brasil.

Multisseriação em Sergipe

Conforme Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2009a), existem 102.909 matrículas no Ensino Fundamental rural em Sergipe, o que representa 27% do total de matrículas. Destas, 72.437 referem-se a matrículas nos anos iniciais (70,4%). Além disso, as matrículas no Ensino Fundamental rural concentram-se nas redes municipais de ensino (93,4%).

Chama a atenção, devido à especificidade das escolas rurais, a quantidade de estabelecimentos rurais de Ensino Fundamental: 1.250, o que representa 58,2% dos estabelecimentos que oferecem Ensino Fundamental no estado. 94,8% dos estabelecimentos rurais que oferecem Ensino Fundamental são da rede municipal de ensino.

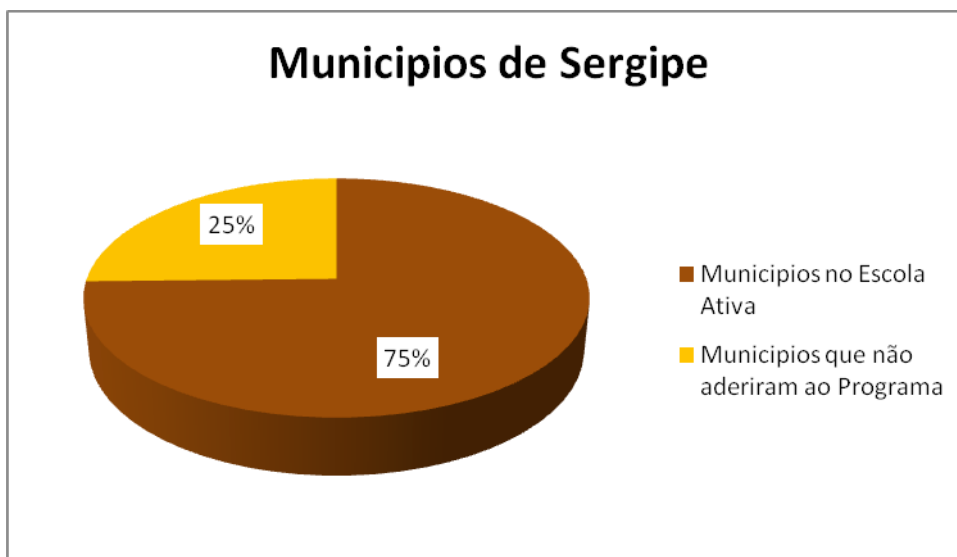
O desmembramento do Ensino Fundamental leva à visualização de que há uma concentração dos estabelecimentos de Ensino Fundamental rural nos anos iniciais, ou seja, 98,8% dos estabelecimentos rurais oferecem os anos iniciais e apenas 18,2% oferecem os anos finais, evidenciando a necessidade de deslocamento dos alunos para outras escolas mais distantes para conseguirem concluir seus estudos.

Tendo em vista a grande incidência de estabelecimentos rurais, cabe destacar que isso implica na existência de um grande número de escolas com poucos alunos. Dos 2.148 estabelecimentos de Ensino Fundamental do estado de Sergipe: 21% tem até 30 matrículas e 44% tem de 30 a 150 alunos.

Conforme dados de 2011, o Programa Escola Ativa está presente em 56 municípios do estado de Sergipe²⁰, atendendo 76% dos municípios do estado.

Gráfico 1: Municípios que aderiram ao Programa Escola Ativa – 2011.

²⁰ Dados da gestão do Programa Escola Ativa em Sergipe, da qual a primeira autora deste artigo participa como professora-pesquisadora. Estes dados referem-se à adesão. No entanto, em apenas 45 municípios os professores-multiplicadores receberam formação. Estes dados incluem apenas a adesão da rede municipal de ensino. Não estão sendo contabilizados os municípios com adesão via rede estadual de ensino.

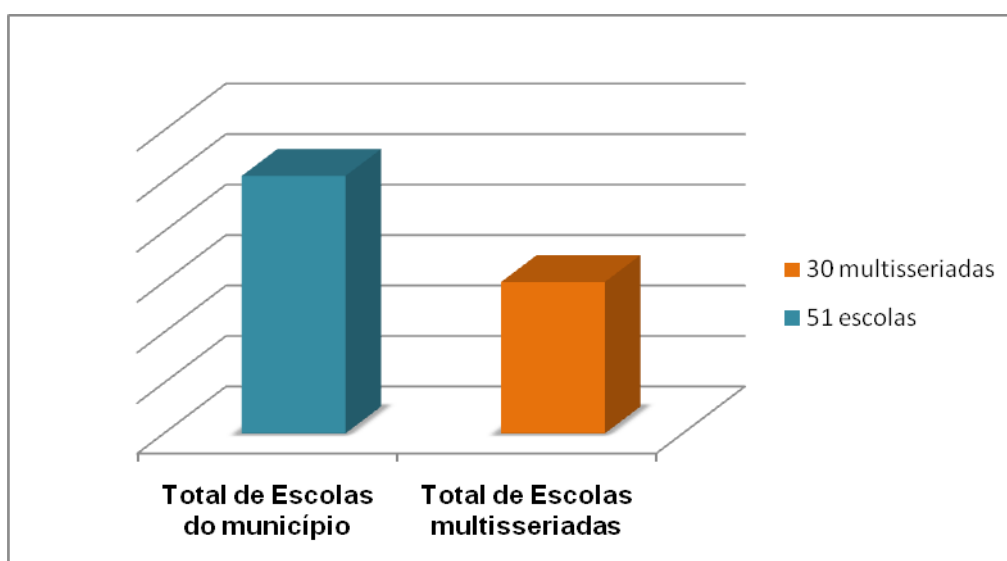


Fonte: Secretaria Estadual de Educação de Sergipe, 2011.

A Multisseriação e o Programa Escola Ativa no município de Itabaiana-SE

O Programa Escola Ativa foi implantado no município de Itabaiana no ano de 2001 e atende atualmente apenas algumas escolas multisseriadas. Com base em informações cedidas pela coordenação do Programa no município²¹, em 2011, o município possuía 51 escolas municipais com oferta do ensino fundamental, sendo que em 59% destas escolas há turmas multisseriadas.

Gráfico 2 – Escola Multisseriadas na Rede Municipal de Ensino de Itabaiana – 2011.

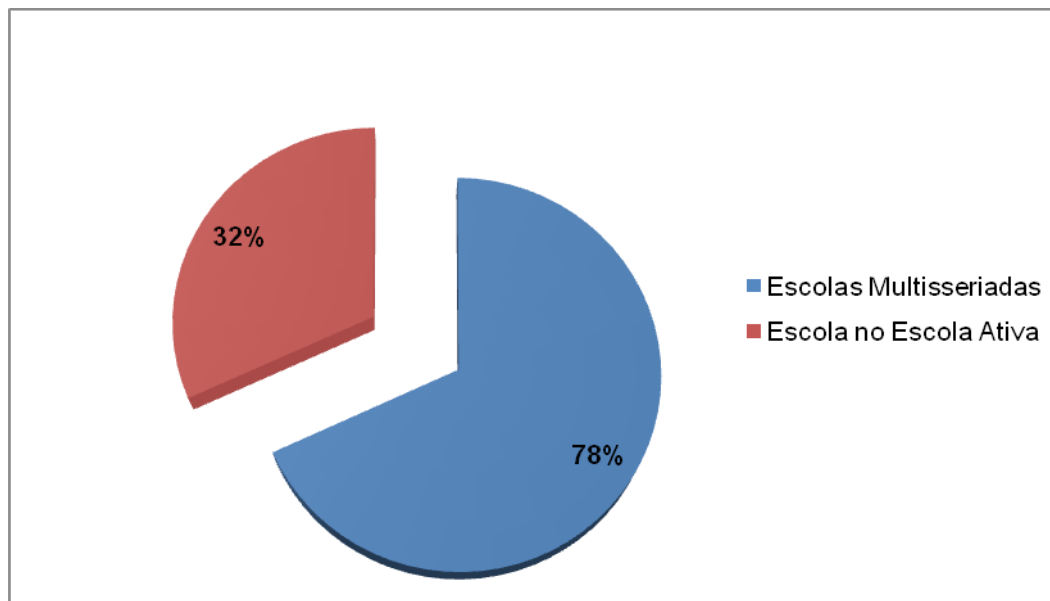


Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana, 2011.

²¹ Informações coletadas por meio de Relatório de Formação dos Módulos do Programa Escola Ativa, em Sergipe, em 2011, fornecidas pela professora-multiplicadora do Programa no município de Itabaiana-SE.

Das 30 escolas multisseriadas, apenas 14 escolas possuem turmas multisseriadas envolvidas com o Programa Escola Ativa, que corresponde a 32% das escolas.

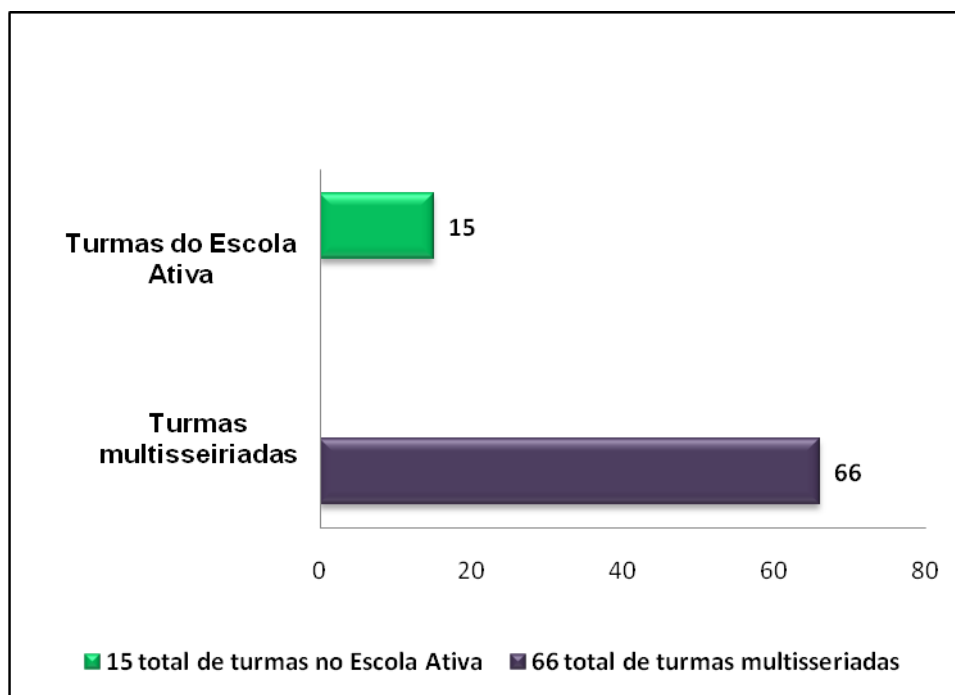
Gráfico 3: Escolas que possuem o Programa Escola Ativa – Itabaiana – 2011.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana, 2011.

Há um total de 66 turmas multisseriadas no município e o Programa Escola Ativa foi adotado por 15 dessas turmas, ou seja, apenas 23% das turmas participam do Programa.

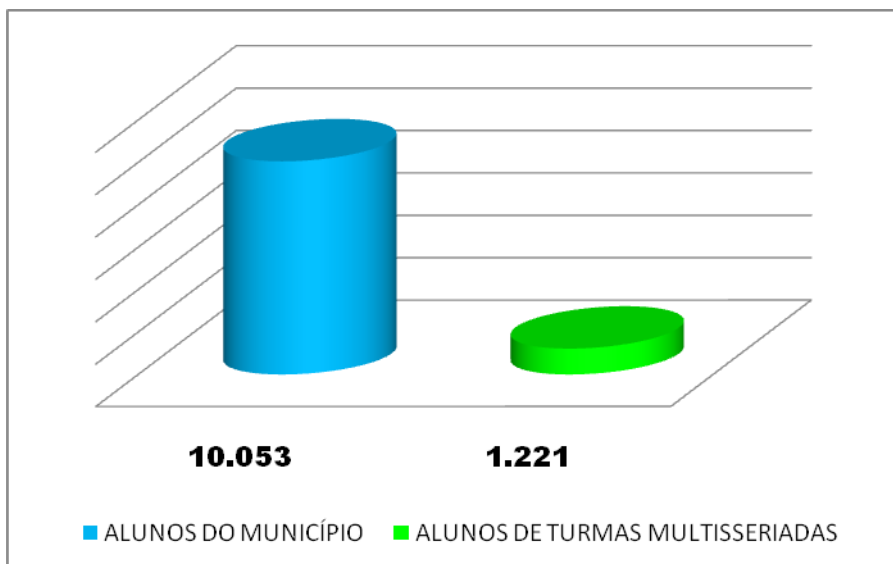
Gráfico 4: Turmas do Programa Escola Ativa – Itabaiana – 2011.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana, 2011.

Quanto ao número de alunos, na rede municipal de ensino estão matriculados 10.053 alunos, sendo que, em turmas multisseriadas estão matriculados 1.221 alunos, o que representa 12% das matrículas.

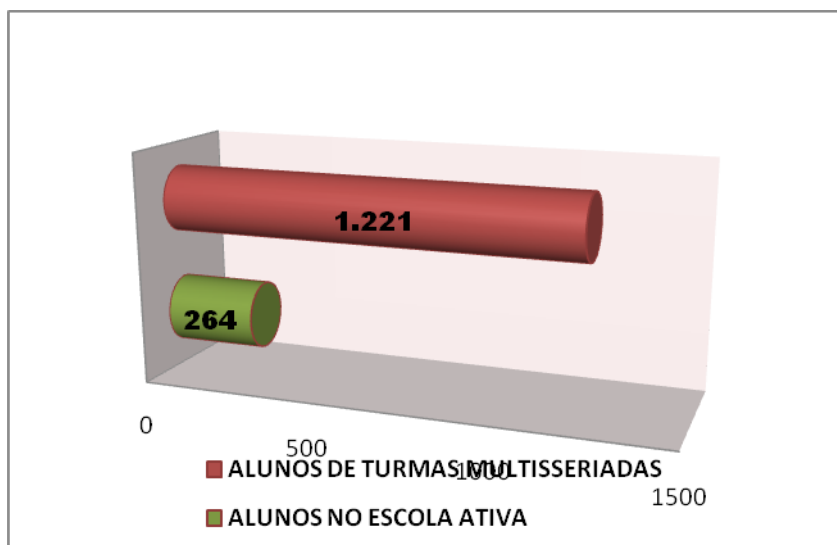
Gráfico 5: Alunos matriculados em Turmas Multisseriadas – Itabaiana – 2011.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana, 2011.

Dos alunos matriculados em turmas multisseriadas, apenas 264 alunos estão no Programa Escola Ativa, o que representa 20% das matrículas e 3% em relação à matrícula total da rede municipal de ensino.

Gráfico 6: Alunos matriculados no Programa Escola Ativa – Itabaiana – 2011.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana, 2011.

O município tem no total 500 professores em exercício e apenas 32 estão em escolas multisseriadas.

Gráfico 7: Professores que atuam no Programa Escola Ativa – Itabaiana – 2011.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana, 2011.

Dos professores que atuam em escolas multisseriadas, apenas 15 estão envolvidos com o Programa Escola Ativa, o que representa 47% e 3% em relação ao quantitativo geral de professores.

Gráfico 8: Professores que atuam no Programa Escola Ativa – Itabaiana – 2011.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itabaiana, 2011.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo apresentar considerações sobre a multisseriação que é a realidade da educação do campo, em destaque, das escolas multisseriadas na rede municipal de ensino de Itabaiana-SE.

O estudo aponta, diante da realidade descrita, a importância da disseminação de políticas públicas educacionais para o campo e de estudos sobre a realidade educacional no campo, mais especificamente sobre as escolas multisseriadas, de modo a contribuir para o desenvolvimento educacional do/no campo e para a busca de alternativas político-pedagógicas para as escolas multisseriadas.

Referências Bibliográficas

BENJAMIM, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº3.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 01**, de 03/03/2002. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12759 Acesso em: 04/05/2009.

_____. Ministério da Educação. Balanço da Gestão da Educação 2003-2010. Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_150.php (2010a)

_____. **Resolução nº 02**, de 28/04/2008. Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do

Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> Acesso em: 04/05/2009. (2008a)

_____. Grupo de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo. Caderno de Subsídios.** Brasília, DF: MEC, 2003.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base.** Brasília: SECAD/MEC, 2008b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica – 2009.** Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em: 01/06/2010. (2010b)

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=se&tema=sis_2009. Acesso em: 01/06/2010. (2010c)

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Escolas multisseriadas: dados preliminares. In: **Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Educação e Sociedade no Brasil"**, Campinas, SP: UNICAMP, 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.** Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

KOLLING, Edgar; NÉRY, Irmão; MOLINA, Monica C. (orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo.** Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

_____; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº4.

MOLINA, Mônica C. **A contribuição do programa nacional de educação na reforma agrária para a promoção do desenvolvimento sustentável.** Brasília, 2003.

GT 2

**POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

GT 2 – POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Diana Viturino Santos

Universidade Federal de Sergipe
dianaviturino@yahoo.com.br

Heike Schmitz

Universidade Federal de Sergipe
hs.contato.ufs@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

É somente a partir da década de 1990 que as discussões sobre as desigualdades socioeconômicas entre negros e não negros começam a ganhar maior visibilidade na sociedade brasileira. Questionava-se se o Estado por meio da adoção de políticas sociais de caráter universalista, ou seja, as direcionadas ao conjunto da sociedade sem fazer referência a critérios específicos como gênero e raça/etnia conseguiria combater essas desigualdades (RODRIGUES, 2010).

O Movimento Negro, ao ganhar espaço no cenário político, apresenta suas demandas e indica a necessidade de políticas públicas específicas para o combate da desigualdade racial presente no Brasil, assim sendo, a questão racial passa a integrar a agenda política brasileira. É nesse contexto que emergem os discursos sobre a adoção de medidas compensatórias destinadas a população afro-descendente para reparar os efeitos produzidos pela escravidão. A educação sempre ocupou importante espaço nas pautas de reivindicações.

Discute-se, portanto, a responsabilidade do Estado no tocante à reprodução das desigualdades raciais presentes no país, visto os mecanismos discriminatórios, utilizados ao longo da história do Brasil, que contribuíram para a exclusão dos negros do sistema educacional, mercado de trabalho e demais espaços sociais.

É nesta conjuntura que se ampliam os debates em torno da implementação de políticas de ações afirmativas no Ensino Superior, já que se atribui à educação o caráter de importante instrumento para a ascensão socioeconômica dos indivíduos e consequentemente para o desenvolvimento da nação.

Deste modo, as ações afirmativas implantadas nas universidades públicas buscam promover paridade nos processos seletivos realizados pelas instituições, fazendo com que os

grupos sócio-raciais discriminados tenham oportunidades iguais de acesso a este nível de ensino.

Este artigo tem como objetivo analisar o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Sergipe (UFS), criado pela portaria 1.110/07, que institui a reserva de vagas, nos cursos de graduação, para negros, pardos e indígenas, pessoas com necessidades especiais e as de origem popular oriundas de escolas públicas.

Trata-se, portanto de uma *policy analyses*, campo de pesquisa da ciência política que tem como objeto de estudo políticas e programas, na qual se escolheu como ponto de partida analítico o modelo de David Easton. Nesse modelo o processo político é encarado como circular no qual o sistema político, ou os *policy makers*, transformam o *input*, isto é a demanda da sociedade, em um *output*, ou seja, em uma política. Nesta concepção se tornam indispensáveis os canais de *feedback*, isto é o retorno entre sistema político e sistema social.

Diante disso são levantados os seguintes questionamentos: Quais os dados que serviram para a formulação da policy de ações afirmativas (*output*)? Quais são os dados sobre este *output*?

Apresenta-se, depois desta introdução, o modelo do processo político de David Easton. Na terceira parte analisa-se o *input*, ou seja, a demanda para ações afirmativas, na quarta parte dados sobre o *output*, a política em si e na quinta parte os primeiros resultados entre o público-alvo (*outcome*), que podem servir como *feedback* para (re-) formulação de políticas ou novas propostas.

2. POLICY-CICLO DE DAVID EASTON

David Easton (1968) propõe uma abordagem analítica para o estudo da vida política, considerando-a como um sistema de comportamento, cujo objeto central de análise é o sistema político. Este é definido como “qualquer conjunto de instituições, grupos ou processos políticos caracterizados por um certo grau de interdependência recíproca” (BOBBIO, 1986, p.1163).

Easton opera com quatro conceitos básicos para a teoria de análise de sistemas: sistema, meio ambiente, feedback e resposta. O conceito de sistema é explicado sob duas perspectivas: uma perspectiva empírica, que está relacionado ao objeto de observação que se deseja compreender e explicar, ou seja, ao comportamento empírico à própria vida política. E o sistema simbólico ou teórico, que diz respeito ao conjunto de símbolos, idéias ou teorias, que utilizamos para identificar e explicar o comportamento empírico.

É considerado como meio ambiente outros subsistemas da sociedade que são externos ao sistema político, ou seja, os aspectos que estão fora dos limites²² do sistema, esse se refere tanto ao meio físico quanto ao social. Assim sendo, o meio ambiente pode ser classificado em intra-social e extra-social. Intra-social significa exterior ao sistema político, mas integrante da mesma sociedade. Extra-social significa fora da sociedade de que o sistema político faz parte, porém influencia as relações nesse sistema.

O meio ambiente intra-social subdivide-se em vários outros sistemas: sistema ecológico (meio físico e aspectos orgânicos não-humanos); sistema biológico (características genéticas dos indivíduos); sistemas de personalidade (natureza da personalidade dos membros de um sistema político) e sistemas sociais (cultura, estrutura-social, economia e demografia). Já o meio ambiente extra-social tem como principal representante a Sociedade Internacional, que por sua vez também é formada por sistemas políticos internacionais, sistemas ecológicos internacionais, sistemas sociais internacionais e outros subsistemas políticos como a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e a Organização das Nações Unidas (ONU).

O feedback constitui-se nas informações sobre as condições do sistema e do seu meio ambiente. E as respostas são as ações das autoridades do sistema, diante das pressões do meio ambiente e de fontes internas ao sistema. De forma geral Easton considera a análise de sistemas como

[...] parte da noção de que a vida política é um conjunto de interações com limites definidos, inserido e cercado por sistemas sociais a cuja influência está constantemente exposto. Dessa forma é conveniente interpretar os fenômenos políticos constituindo um sistema aberto que tem que se ajustar aos problemas gerados por sua exposição a esses sistemas do meio ambiente. Se um sistema desse tipo persiste através do tempo deve obter um *feedback* adequado sobre seu funcionamento passado e deve estar apto a tomar medidas que regulem seu comportamento futuro (EASTON, 1968, p. 49).

Neste sentido, Easton apresenta a vida política como um sistema de comportamento capaz de reagir às pressões do meio ambiente e criar ações que respondam aos problemas que a ameaça.

²² Easton considera o limite como “[...] um símbolo ou concretização espacial do critério de inclusão-exclusão em relação a um sistema. É uma forma sumária de referência fenomenal ao que está incluído ou excluído de um sistema” (EASTON, 1968, p. 98).

Essas pressões são de natureza interna, representada pela tensão entre os membros da sociedade, ou externa, pressão do meio ambiente intra e extra-social. Neste processo, as mudanças que ocorrem no funcionamento do sistema são provocadas por *distúrbios*, ou seja, por acontecimentos internos a um sistema ou no seu meio ambiente. Os *distúrbios* podem ser classificados em neutros, benignos ou causadores de pressão de acordo com a influência que exercem no funcionamento do sistema.

Desta forma, de acordo com Easton, os distúrbios devem ser tratados como “*trocas ou transações* que atravessam os limites do sistema político” (EASTON, 1968, p. 150). Assim sendo, a transação entre sistemas deve ser compreendida como uma união entre eles estabelecida por meio da relação *input-output*.

Os *inputs* constituem-se nos acontecimentos externos ao sistema que afetam o seu funcionamento. São eles os responsáveis por sinalizar o que é mais importante para a pressão política. Easton destaca como *inputs* principais as demandas e o suporte, por demanda entende-se as “expressões articuladas dirigidas às autoridades propondo que algum tipo de alocação autoritária precisa ser realizado” (EASTON, 1968, p.164). A pressão por demanda pode ocorrer sob duas maneiras, quando as autoridades não conseguem atender às demandas dos membros da sociedade, e quando são feitas um número elevado e variado de demandas gerando conflitos e exigindo um maior espaço de tempo para ser atendida, ocorrendo desta forma uma sobrecarga de *inputs* de demanda.

Quanto ao suporte, este pode ser definido como a ação exercida pelas autoridades para evitar o surgimento de pressões, visto o possível declínio de setores do sistema. Desta forma, utiliza-se de mecanismos para gerar nos membros da sociedade um sentimento de bem-estar social comum a todos os indivíduos, criando desta forma laços de lealdade entre grupos sociais e sistema político, o que o autor denomina de suporte difuso.

Os *outputs* representam a resposta produzida frente à pressão do meio ambiente. Deste modo às políticas públicas podem ser consideradas como um tipo de *output* de um sistema. A produção de *outputs* é fundamental para fazer um sistema persistir, já que são eles os responsáveis por atender as demandas dos membros do sistema.

Essa capacidade do sistema em responder às pressões a ele impostas está relacionada a dois processos internos, o *feedback* e a resposta. Desta forma, os responsáveis pela produção dos *outputs* do sistema, precisam ter conhecimento sobre as condições do meio ambiente e do

próprio sistema; a disposição de suporte dos membros e demandas explicitadas e os efeitos já produzidos por outros *outputs (feedback)*, para que assim possam agir para transformar ou conservar uma dada situação do sistema (resposta).

Nesse processo, cabe destacar a atuação de alguns setores na regulação do número de demandas a serem colocadas no sistema, esses grupos identificados como grupos de interesse, partidos políticos, líderes de opinião ou a comunicação de massa, são responsáveis por articular a posição política. Sendo assim, a participação do povo no processo de tomada de decisão política, está diretamente relacionada aos conhecimentos que ele tem acesso, são essas informações que direcionam a opinião da população, tanto no processo eleitoral quanto na formulação de políticas públicas.

Ressalta-se que neste artigo, focalizamos os *inputs*, as demandas, que impulsionaram a formulação de políticas de ações afirmativas e a atuação dos grupos de pressão no processo decisório e os *outputs*, as políticas até então formuladas, especificamente as que visam promover o acesso da população negra ao Ensino Superior, utilizando como objeto de análise o Programa de Ação Afirmativa da UFS, e os primeiros resultados entre o seu público-alvo (outcome).

3. INPUT PARA A FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

Para compreender melhor a atual demanda e o atual suporte no que diz respeito a ações afirmativas permite-se aqui voltar o olhar para a história do Brasil, principalmente aos argumentos criados para justificar a formulação ou não de políticas públicas para a população negra.

No período da escravidão uma série de atos oficiais legitimava as restrições que subtraíam aos negros direitos básicos. Era proibido aos escravizados, por exemplo, participar de escolas e igrejas católicas que fossem freqüentadas por pessoas brancas; fazer negócios, alugar casas, andar a noite após as dez horas sem a autorização escrita do senhor, entre outras restrições utilizadas pelo Estado para manter a ordem escravista (LIMA, 2002). Mesmo após a abolição continuaram a existir mecanismos de exclusão social da população negra, sustentados nas teorias científicas raciais, pelo mito da democracia racial e com suporte da política de imigração. Deste modo, constata-se a supressão dos negros do projeto de modernidade e civilidade que orientariam as ações de ordem econômica e política no Brasil, visto que, regia o pressuposto de que a causa do atraso econômico, social e cultural do país era devido à inferioridade dos africanos e seus descendentes, sendo a solução mais difundida

para superar esse atraso o “branqueamento” da população. Nesse contexto, o tão almejado progresso viria, principalmente, por meio da imigração estrangeira, principalmente de europeus e norte americanos que na concepção dos intelectuais da época eram culturalmente superiores aos negros e mestiços brasileiros (AZEVEDO, 2004).

Predominou, ainda, por muitas décadas no imaginário social brasileiro o mito da democracia racial. Ideologia difundida desde o período pós-abolição, que sustentava a idéia de que brancos e negros possuíam as mesmas possibilidades de ascensão econômica e social, sendo o fracasso da população negra atribuída à preguiça, ignorância ou incapacidade, essa última conferida a características biológicas legitimada, pelas teorias científicas raciais. A democracia racial ganha mais expressividade entre as décadas de 1930 e 1970, inibindo desta forma a formulação de políticas públicas específicas para a população negra.

Destaca-se no processo de denúncia do mito da democracia racial, a atuação do Movimento negro organizado, que desde o início do período republicano tem empreendido esforços para promover a inserção social dos negros no Brasil.

Domingues (2007) ao analisar a trajetória desse movimento divide a sua atuação em três fases. A primeira que vai de 1889 a 1937 é caracterizada pela criação de grupos (associações, grêmios, clubes) em alguns estados brasileiros. Tais grupos assentavam suas bases em atividades assistencialistas, recreativas e/ou culturais. Alguns deles se preocupavam também em preparar a população negra para o mercado de trabalho. A década de 1930 é marcada pela criação da Frente Negra Brasileira (FNB), considerada uma das primeiras organizações negras a assumir um caráter explicitamente político.

A segunda fase compreende o período de 1945 a 1964. As entidades que adquiriram maior visibilidade no cenário político nacional foram a União dos Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental do Negro (TEN).

Na terceira fase (1978 até os anos 2000), compreendida como a etapa que marca o início da redemocratização política do país e a instauração da república nova, reorganizaram-se os movimentos sociais (movimentos populares, sindical e estudantil), até então subtraídos pelo regime militar. Reaparece no cenário político brasileiro o movimento negro organizado, com a fundação em 1978 do Movimento Negro Unificado (MNU).

As reivindicações do movimento negro por leis anti-discriminatórias e demais ações de inserção social da população negra criam, nas palavras de David Easton, de distúrbios causadores de pressão para o sistema político.

Além disso, o *feedback* mostrou também uma mudança da demanda. Com os estudos sociológicos do final da década de 1970 e início da década de 1980 que contestam a

existência da democracia racial brasileira ao demonstrar estatisticamente a desigualdade social entre negros e não-negros no Brasil, revelando os efeitos do racismo e da discriminação racial no país (VIEIRA JUNIOR, 2005).

Um estudo que adquiriu grande relevância foi a tese de doutorado de Carlos A. Hasenbalg (1979) sobre a situação racial no Brasil no período pós-abolição. Hasenbalg (1979) ao examinar a evolução das desigualdades raciais no país constata que

A classificação por setores de atividade econômica principal no censo demográfico permite observar as diferenças ocupacionais entre as raças. Assim em 1950, por exemplo, 60% dos brancos economicamente ativos eram empregados no setor primário (agricultura e extração), ao passo que a proporção correspondente de não-brancos era de 75%. Nesse mesmo ano, 22% dos brancos e 14% dos não-brancos trabalhavam em indústria e comércio (HASENBALG, 1979, p.163-164).

As causas dessas disparidades podem ser interpretadas sob o aspecto do diferente ponto de partida, de negros e não-negros, devido à herança escravista, mas não só isso. Elas também são fruto do acesso desigual a oportunidades de inserção do negro na sociedade brasileira, o que impossibilitou a sua ascensão econômica e social no período pós-abolição. Alia-se a esses aspectos o fato de que a cor da pele constituiu-se elemento indispensável no processo de admissão do negro em alguns setores da sociedade, por exemplo, no mercado de trabalho, sendo a população negra fenotipicamente indesejável para assumir determinados postos (HASENBALG, 1979).

Ainda em pesquisas recentes, final do século XX início do século XXI, constata-se as persistentes desigualdades entre negros e não-negros nos mais variados âmbitos da sociedade. Dados levantados pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), em 2001, sobre a desigualdade racial no Brasil e as condições de vida da população durante a década de 1990, tendo como base a Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílios (PNAD/IBGE), colocam a população negra na base da pirâmide socioeconômica do país. Demonstrando que as desigualdades sociais que assolam grande parte da sociedade brasileira têm cor, ao passo que dentre todas as pessoas que vivem em situação de pobreza no Brasil a grande maioria é negra (HENRIQUES, 2001).

Essa distorção também se faz presente no que diz respeito à distribuição dos postos de trabalho, sendo o grau de informalidade maior entre os trabalhadores negros, enquanto que nos postos de trabalhos da indústria de transformação e serviços modernos, por exemplo, esse índice é maior entre a população não-negra (HENRIQUES, 2001).

Esses dados também obrigam o Estado a desvelar o mito da democracia racial. Esse *feedback* que chega ao sistema político envia uma mensagem clara: são altos os custos sociais no Brasil, provocado pela desigualdade de oportunidades da população negra.

Tais desigualdades também podem ser observadas quanto ao acesso ao Ensino Superior. Podem ser entendidos como *inputs*, para a formulação de políticas educacionais direcionadas a população negra, os resultados de análises realizadas sobre a situação educacional no Brasil e do Ensino Superior, em específico. Podemos citar aqui, mais uma vez, o estudo de Hasenbalg (1979).

Em 1940, a taxa de alfabetização das pessoas de cinco anos de idade e mais no Brasil era de 46,9% para os brancos e de 22,6% para os não-brancos. Dez anos depois, essas taxas tinham mudado para 57% no grupo branco e 25,7% no grupo de cor. Ao considerar os níveis educacionais superiores, as diferenças entre esses dois grupos eram ainda mais marcadas. Em 1940, 9,6% das pessoas de dez anos de idade ou mais tinham completado os níveis de instrução primária ou secundária ou universitária; essa taxa era de 2,9% para os mulatos e 1,5% para os negros. Em 1950, as mesmas taxas eram de 24,8% para os brancos, 6,35 para os mulatos e 5,7% para os negros. (HASENBALG, 1979, p.163-164).

Sobre o acesso da população negra ao Ensino Superior, Henriques (2011) mostra, para o ano, 1999, que 89% das pessoas não-negras entre 15 e 25 anos ingressaram na universidade enquanto entre a população negra esse índice era de apenas 2%.

Os dados indicam um desperdício de oportunidades, tanto em nível micro como também em nível macro. O *feedback* aponta à real necessidade para uma resposta dos *policy makers* que contribua para a promoção da diversidade e da democracia, inclusive reafirmando a responsabilidade social das universidades públicas.

Desta forma, a adoção de políticas de Ações afirmativas atua como um *output* que visa concretizar o princípio da igualdade de oportunidade, compreendidas, conforme Gomes (2005) como

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2005, p. 55).

Assim sendo, destacam-se como objetivos das políticas de ações afirmativas a garantia da possibilidade da igualdade de oportunidades; a desmistificação da idéia de superioridade

étnico-racial ou de gênero; a coibição da discriminação tendo em vista os efeitos de caráter psicológico, cultural e comportamental da discriminação do passado; a possibilidade de implantação de uma maior diversidade e representatividade de grupos sociais historicamente relegados nos mais diversos espaços sociais e a constituição das chamadas “personalidades emblemáticas”, já que possibilitariam a formação de indivíduos que se tornariam exemplos de mobilidade social (GOMES, 2005).

4. *OUTPUT*: POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Uma primeira iniciativa do que atualmente denominamos de ação afirmativa, remonta ao final da década de 1960, quando técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho demonstraram posição favorável à criação de legislação que determinasse uma percentagem mínima de empregados de “cor” em empresas privadas. Esse número seria de 10%, 15% ou 20% a depender do ramo de atividade e da demanda, no entanto essa lei não chega a ser formulada (MOEHLECKE, 2002).

Em 1983, Abdias Nascimento na época deputado federal, formula o projeto de Lei nº 1.332, propondo ações de reparação a população negra pelos séculos de discriminação, tal projeto incluía a reserva de vagas na seleção do serviço público, bolsas de estudo, introdução da história africana e dos africanos no Brasil no currículo dos sistemas de ensino, entre outras ações, esse projeto também não é aprovado pelo Congresso Nacional.

Outras propostas de ações afirmativas podem ser observadas ainda na década de 1990 no âmbito do poder legislativo, destacam-se a proposta de Emenda Constitucional do na época deputado federal Florestan Fernandes (PT/SP); em 1995, a senadora Benedita da Silva (PT/RJ) apresenta os projetos de Lei n. 13 e 14; nesse mesmo ano o deputado federal Paulo Paim (PT/RS) encaminha o projeto de Lei n.1.239, em 1998, o deputado federal Luiz Alberto (PT/BA) apresenta os projetos de Lei n. 4.567 e 4.568; e, em 1999 o senador Antero Paes de Barros (PSDB) apresenta o projeto de Lei n.298. Esses projetos apresentam as mais variadas propostas desde a concessão de bolsas até a criação de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas e o estabelecimento de cotas para o ingresso nas instituições de Ensino Superior (MOEHLECKE, 2002).

Moehleck (2002), ao analisar o conteúdo desses projetos assinala que no que diz respeito aos grupos beneficiados foram instituídos critérios étnico-raciais ou sociais, quando não eram empregados os dois critérios, sendo considerados no primeiro aspecto os denominados negros, afro-brasileiros ou afro-descendentes, e algumas vezes grupos étnico-

raciais historicamente relegados como os indígenas, quanto ao recorte social é considerado o grupo da chamada população “carente” ou oriunda de escolas públicas²³.

É somente a partir de 2001, após a participação do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, que o país assume o compromisso de tornar efetiva a implementação das políticas de ações afirmativas para diminuir as desigualdades sócio-raciais. Em consequência, algumas universidades públicas brasileiras decidiram formular seu programa de ações afirmativas, reservando uma porcentagem das vagas dos cursos de graduação para afro-descendentes.

As primeiras iniciativas, de reserva de vagas, para o ingresso de estudantes negros e oriundos de escola pública no Ensino Superior, foram a das universidades do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, UENF, UEZO e FAETEC), que no vestibular do ano de 2002/2003 instituíram um sistema de reserva de vagas (20%) para alunos negros, iniciativa seguida, em 2002, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); em 2004, pela Universidade de Brasília e pela Universidade Federal de São Paulo, e em 2005, pela Universidade Federal da Bahia.

De acordo com o Mapa das Ações Afirmativas na Educação Superior, realizado em 2008, pelo Laboratório de Políticas Públicas da UERJ das 224 instituições públicas de Ensino Superior do país 52 promovem algum tipo de ação afirmativa (FERREIRA, 2008).

5. OUTPUT: O PROGRAMA DE AÇÕES AFIRMATIVAS- PAAF DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

A proposta da Universidade Federal de Sergipe foi estruturada a partir de uma pesquisa, que utilizou como base informações do questionário socioeconômico utilizado pela Coordenação de Concurso Vestibular (CCV) e dados educacionais do estado, tal estudo possibilitou contextualizar a Universidade e a realidade social e educacional de Sergipe. A pesquisa realizada revelou algumas distorções entre os diferentes grupos sociais no acesso à Universidade Federal.

O Programa de Ações Afirmativas da UFS foi implementado no vestibular 2009/2010. Este propõe a reserva de vagas, nos cursos de graduação, para grupos sociais historicamente relegados como negros, pardos e indígenas, pessoas com necessidades especiais e as de origem popular oriundas de escolas públicas.

²³ No tocante a proporção de pessoas que seriam beneficiadas por tais leis, não há um consenso geral entre todos os projetos, alguns sugerem que seja considerado o grupo total especificado seja ele racial ou social, outros definem percentagens para cada grupo.

Essa política de ação afirmativa, sistema de reserva de vagas, terá duração mínima de 10 anos e funcionará da seguinte forma: Cota Social constitui-se em reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas totais de todos os cursos de graduação para os (as) candidatos (as) que tenham cursado integralmente o ensino médio e pelo menos quatro anos do ensino fundamental em instituições públicas federais, estaduais ou municipais; Cota étnico-racial reserva de 70% (setenta por cento) das vagas reservadas para os alunos da Cota Social de todos os cursos de graduação para os (as) candidatos (as) que se auto-declararem pardos, negros ou indígenas e acesso diferenciado para portadores de necessidades educacionais especiais será reservada uma (01) vaga por curso, as pessoas que optarem por esta reserva farão prova de vestibular diferenciada, adequada às suas necessidades.

A proposta do Programa de Ações Afirmativas da UFS prevê também políticas de preparação para acesso aos cursos de graduação com a ampliação de vagas no curso pré-vestibular da UFS para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas; políticas de acompanhamento e permanência dos estudantes beneficiados pelo sistema de cotas com a criação de uma Comissão Institucional de Acompanhamento e Permanência para avaliar e propor mecanismos relacionados à situação socioeconômica, didático-pedagógica e psicológica dos alunos cotistas; política de acompanhamento da inserção sócio-profissional dos alunos egressos da Universidade, ampliação do número de vagas e criação de cursos noturnos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, 2008).

Cabe ressaltar, que a implementação desse programa suscitou acaloradas discussões na sociedade sergipana quanto à necessidade ou não da adoção da política de cotas na UFS, única instituição de Ensino Superior pública do estado. Um argumento muito difundido por aqueles que são contrários ao sistema de cotas está relacionado à discussão sobre o mérito, questiona-se principalmente se os estudantes oriundos de escolas públicas, tidas como de pouca qualidade, iriam obter bom desempenho acadêmico e conseqüentemente se a universidade conseguiria manter o mesmo padrão de qualidade a partir da introdução desse sistema.

6. OUTCOME: PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES SOBRE O DESEMPENHO DE ALUNOS COTISTAS

Em relatório divulgado recentemente intitulado *As cotas da UFS não provocam degradação do ensino*, sobre desempenho dos estudantes cotistas, não se confirmou as

consequências negativas previstas pelos críticos deste programa, observou-se nessa pesquisa preliminar a taxa de abandono e a reprovação por falta e desempenho.

Os resultados apontaram que no geral os alunos cotistas têm abandonado menos os cursos que os alunos não cotistas. Nos cursos do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CCET), por exemplo, não cotistas, apesar de entrarem em menor número, representam 54% de abandono nos cursos. Com relação à reprovação por faltas também houve um percentual de reprovações maior entre os alunos não cotistas 56%, com exceção para os cursos da área das tecnologias onde os alunos cotistas tiveram um índice de reprovação maior (NEVES, 2011).

No que se refere ao desempenho acadêmico dos alunos cotistas, constatou-se que a diferença entre as médias não chegam a 0,4 pontos, exceto nos cursos da área de exatas. Por exemplo, enquanto a Média Geral Ponderada de todos os estudantes que ingressaram no ano de 2010 é de 5,8, a dos alunos cotistas afro-descendentes oriundos de escolas públicas é de 5,7 e a dos alunos, sem recorte étnico-racial, oriundos de escolas públicas é de 5,5.

Esses primeiros dados fazem questionar o fundamento das suposições negativas referentes à implementação do programa, formuladas pelos seus opositores. A introdução do sistema de cotas na UFS não tem trazido resultados negativos para essa instituição.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutiu-se a respeito dos *inputs*, das demandas, que impulsionaram a formulação de políticas de ações afirmativas para a inserção social da população negra e, em específico, o seu acesso ao Ensino Superior. Destaca-se como distúrbio a atuação dos grupos de pressão, especialmente do movimento negro, no processo decisório. Outro *feedback* são os dados sócio-econômicos, publicados a partir da década 1970/1980, que não permitiram mais negar ou esconder a desigualdade entre negros e não-negros, principalmente, não permitiram manter o mito da democracia racial.

O *output* do sistema político, as políticas até então formuladas, principalmente o foco deste artigo, isto é, o Programa de Ação Afirmativa da Universidade Federal de Sergipe, foi resultado de anos de reivindicação do movimento negro. As políticas de ações afirmativas na sua forma mais usual, sistema de reserva de vagas, são uma realidade na maioria das universidades públicas brasileiras e buscam assegurar o acesso dos grupos sócio-raciais

historicamente discriminados às instituições de Ensino Superior públicas, garantindo o direito à igualdade de oportunidades.

A Universidade Federal de Sergipe implementa seu programa de ações afirmativas no vestibular 2009/2010 e institui a partir de então a reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação para estudantes oriundos de escolas públicas, sendo que desse percentual 70% é reservado para os candidatos oriundos de instituições públicas que se auto-declaram negros, pardos ou indígenas.

Mesmo os primeiros dados sobre o desempenho acadêmico dos alunos cotistas não confirmando às hipóteses dos céticos no que diz respeito a possível perda de qualidade do ensino da instituição, continuam a existir polêmicas e posicionamentos contra o sistema de cotas. Essa rejeição indica a necessidade de que esse processo seja melhor discutido no âmbito da sociedade brasileira. Visto que o Estado ao assentar durante décadas a formulação de suas políticas no mito da democracia racial, contribuindo para a persistente exclusão social da população negra. Também incutiu no pensamento social brasileiro sua isenção quanto a promoção de investimentos em políticas públicas específicas para esse grupo.

Por fim, cabe ressaltar que é de fundamental importância que paralelo a implementação de políticas de ações afirmativas haja o funcionamento eficaz de outras políticas de melhoria da qualidade da educação pública no país.

7. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política**. 4. ed. Brasília, DF: Ednub, 1992.

CAVALCANTI, Themistocles Brandão. A democracia – sistemas políticos. In: CAVALCANTI, Themistocles Brandão. **Introdução à Ciência Política**. 3. ed. rev.e aum. Rio de Janeiro: Ed. Da Fundação Getulio Vargas, 1978.p. 180 -203.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo Social n.23, p.100-122, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 24 de julho de 2011.

EASTON, David. **Uma teoria de análise política**. Trad. Gilberto Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

JACCOUD, Luciana. O Combate ao Racismo e à Desigualdade: O Desafio das Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial. In: THEODORO, Mário (org.). **As políticas**

públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.p.131-165.

FERREIRA, Renato. **Mapa das Ações Afirmativas no Ensino Superior.** Rio de Janeiro: UERJ/LPP/PPCOR, 2008.

GOMES, Joaquim, B. Barbosa. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005, p. 47-82.

LIMA, Wandercléa Santos de. **Os Escravos na Legislação Provincial de Sergipe 1835 – 1888.** 2002. 132 f. Monografia (Licenciatura em História), Departamento de Historia, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2002,

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 117, p.197-217, nov. 2002.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa. As cotas na UFS não provocam degradação do ensino. **Site da Universidade Federal de Sergipe,** fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://www.ufs.br/?pg=noticia&id=2659>>. Acesso em: 24 fev. 2011.

RODRIGUES, Wellington Gil. Causas e soluções da desigualdade entre negros e brancos: raça ou classe? políticas específicas ou políticas universalistas?. **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional,** [online], n. 8, 2010. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi8_artigo7.pdf>. Acesso em: 10 de jun. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Sergipe – PAAF. **Site da Universidade Federal de Sergipe,** março de 2008. Disponível em: <http://www.ccv.ufs.br/ccv/concursos/p_ss2010/pa_af/index.html>. Acesso em: 28 nov. 2010.

VIEIRA JUNIOR, Ronaldo Jorge A.. Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2005.

GT 2 - POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

O USO DAS TIC E SUAS POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL DOS RELAÇÕES PÚBLICAS

Lúcio Dias das Neves

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

luciodiasrrpp@hotmail.com

Introdução

O presente artigo é um ensaio da proposta de intervenção submetida ao novo programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, Área de Concentração 2: Processos Tecnológicos e Redes Sociais, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, em 2011.2 no processo de seleção e, após aprovação neste programa como aluno regular a mesma foi orientada a ser uma pesquisa aplicada devido a sua relevância social, para reformulação do currículo de formação dos estudantes do curso de Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas, que encontra-se defasado há mais de 26 anos, quando foi oferecido ao público baiano pelo Departamento de Ciências Humanas – DCH-I/UNEB.

A proposta desta intervenção é desenvolver um curso de extensão específico (inicialmente) que relacione a importância da emergência das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, como possibilidade para formação técnico-profissional destes profissionais de Relações Públicas-RP, no contexto atua através de bases humanistas. Visto que, em pesquisa nos bancos de teses das principais Universidades brasileiras não foi encontrada nenhuma pesquisa que relacione as TIC e o profissional de RP. Sendo assim, torna-se relevante a proposta de intervenção com a aplicação do curso de extensão “Do Click às TIC”, que utilizará as bases do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e a fala dos sujeitos envolvidos, imbricando-os com a emergência das tecnologias informativas e comunicacionais experimentalmente como nova política de formação dessas bases, com vistas a identificar a efetividade desse diálogo inicialmente. Podendo a mesma ser ressignificada e reestruturada de acordo com a dinâmica observada através dessa experiência, não somente como base para os RP, mas, também, outros cursos que necessitem como formação complementar as bases críticas humanísticas.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Em 2011, o Curso de Relações Públicas da Universidade do Estado da Bahia completa 25 anos, sua história remonta à década de 1980, quando começaram os primeiros esforços para implantar um Curso de Comunicação Social na UNEB. O Curso foi autorizado pelo Decreto Presidencial n. 92.233, publicado no Diário Oficial de 31 de dezembro de 1985, com as primeiras turmas tendo aulas no ano de 1986, no antigo CETEBA – Centro de Educação Técnica da Bahia. O Curso obteve reconhecimento do Ministério da Educação em 27 de julho de 1993. Atualmente, o Curso de Relações Públicas – RP integra o Departamento de Ciências Humanas do Campus I, do bairro do Cabula, onde também se encontram os Cursos de Administração, Direito, Letras e Turismo, entre outros.

Desde então, o Curso de Comunicação Social da UNEB já formou centenas de profissionais, que tem atuado com organizações próprias e também em corporações privadas, públicas e do Terceiro Setor, sendo, até hoje, o único curso de Relações Públicas oferecido por uma instituição pública e gratuita do Estado da Bahia. Existem mais quatro cursos de relações públicas na Bahia que são oferecidos nas seguintes instituições privadas de ensino superior²⁴: UCSal - Universidade Católica de Salvador, UNIFACS - Universidade Salvador, UNIBAHIA - Unidade Baiana de Ensino, Pesquisa e Extensão, e Faculdade Juvêncio Terra/Vitória da Conquista.

Com o advento da expansão tecnológica na contemporaneidade, surge à necessidade emergente de apropriação do uso e domínio técnico das tecnologias para atuação do sujeito em seus relacionamentos, sejam eles sociais, pessoais, acadêmicos e principalmente profissionais devido às constantes atualizações, inovações e o modo de operar tecnológico dentro do contexto social. O “I Seminário para valorização do profissional de relações públicas”, que ocorreu no dia 22 de novembro de 2010 na Universidade Católica do Salvador – Campus Convento da Lapa (Dia de Valorização da Profissão), os profissionais de RP presentes discutiram, enfatizaram a atuação individual de cada um em suas organizações ou representação profissional; valorização, reconhecimento no mercado de trabalho; a dinâmica dos palestrantes em atividades paralelas, assim também, como o movimento Latino-americano para fortalecimento da classe e expansão de produção científica, dentre outras questões da área dos relações públicas. Sendo que, durante o seminário, não houve (e não há) nenhum movimento na política das instituições de ensino superior e, instituições particulares e públicas em discussão, para a emergente necessidade de formar profissionais implicados criticamente

²⁴ Segundo informações no Portal RP - Bahia

com a importância das TIC²⁵ não somente nas organizações públicas e privadas ou terceiro setor, além da necessidade de apropriação das mesmas por esses profissionais como possibilidade para atuação no contexto social.

Nessa perspectiva, vale ressaltar, também, a importância deste profissional em atuar no contexto social, visto que é uma profissão que surgiu no Brasil durante a Ditadura Militar para atender os interesses capitalistas do Governo através da persuasão em massa. Mas, que acima desses interesses, como seu próprio significado interpreta: “Comunicação Social”, o mesmo não é abordado/ressignificando e nem dado ênfase durante o processo de formação acadêmica/profissional, principalmente no que diz respeito ao “olhar (des)pretencioso” para as ações e demandas sociais, cujas deveriam ser o seu foco principal.

Dentre os diversos conceitos de Comunicação, entende-se que:

A etimologia da palavra sugere que se trata de um conceito eminentemente *social* na sua origem. Assim sendo, em primeiro lugar diz respeito ao homem, e por sua extensão a seres vivos que mantenham relações sociais entre si. Em segundo lugar, trata-se em princípio de um fenômeno concreto, objetivo que ocorre quando um ser A transfere informação para um ser B. Em terceiro lugar, a comunicação seria um processo *ativo*, ou seja, envolve na sua essência um *propósito* (ainda que geneticamente programado) que é de um ser *influenciar* o outro ser, modificar seu comportamento, obter uma resposta. Onde, em quarto lugar, a tendência da relação comunicativa a se fechar em círculo, ou mais propriamente a evoluir em segundo uma espiral de influências recíprocas e sucessivas. Essas características do *ato comunicativo* estão reunidas na mais típica forma de comunicação, a humana, na sua modalidade mais típica, a falada. (PEREIRA, 2001, p.10).

Por conseguinte, o processo comunicacional e informacional não se compreende em sua totalidade como movimento estático ou apenas como uma ferramenta para atender apenas os interesses de uma minoria como forma de dominação do saber. O processo comunicacional e informacional deve estar envolvido com a dinâmica do cotidiano nos interrelacionamentos, com o diálogo constante entre os sujeitos envolvidos, sejam nas empresas privadas, públicas, terceiro setor, nas universidades e, principalmente no contexto social, podendo através de suas diversas interfaces terem como diálogo a possibilidade das TIC como ponto de partida para aplicação, aprimoramento e ressignificação desta comunicação na contemporaneidade.

Seguindo o pensamento de Hetkowski (2008):

A Contemporaneidade está marcada pelo capitalismo, pela Globalização, pelo Neoliberalismo e vivemos uma atmosfera de dissociado de ações sociais direcionada aos cidadãos, ao povo, em contrapartida somos incentivados pela mídia a consumir a cada momento mais e mais. Nossa sociedade, a educação,

²⁵ Pesquisa feita nos bancos de tese das principais universidades brasileiras: UNICAMP, USP, PUC-SP, UFBA dentre outras, em março de 2011.

as tecnologias, apresentam-nos um momento complexo e repleto de diversidade, movimentos (HETKOWSKI, p. 71 e 72).

Sendo assim, em paralelo ao pensamento da autora, mesmo sabendo que o profissional de RP surgiu no Brasil na época da Ditadura Militar para atender os interesses marcados pelo capitalismo, pela globalização e o neoliberalismo velados pelo comando do Governo, pode-se observar que dentro do contexto atual, as diversas atividades desenvolvidas por esses profissionais de Relações Públicas foram ressignificadas nas instituições onde atuam, como: planejar, implantar e desenvolver o processo da comunicação organizacional como recurso estratégico de sua interação com seus diferentes públicos e ordenar todos os seus relacionamentos com esses públicos, para gerar um conceito favorável sobre a organização e capacidade de despertar no público credibilidade, boa vontade para com ela, suas atividades e seus produtos, assim como também, a pessoa pública representada. Daí, então, a proposta de possibilidade do uso das TIC, a fala dos sujeitos e as bases críticas humanistas num projeto de intervenção.

É importante ressaltar que o profissional de RP estabeleça uma relação favorável com as tecnologias de informação e comunicação, objetivando a possibilidade do uso das mesmas como potencialidades, nos processos comunicacional e informacional dentre seus diversos públicos, processos tecnológicos e redes sociais, bem como para ressignificar o valor social e o sentido ideológico dos RP – possibilidade de desenvolver essas habilidades através das bases críticas discutidas pelo Grupo de Pesquisa em Tecnologia Inteligentes e Educação – TECINTED da UNEB, em parceria com o colegiado de relações públicas, com o objetivo de incorporar bases humanísticas como possibilidade para formação dos relações públicas.

Contudo, devido à problemática/complexidade da interação em rede e a necessidade das organizações em possuir um profissional altamente qualificado, torna-se necessário o implicamento desses profissionais de relações públicas com as tecnologias de informação e comunicação na contemporaneidade, pois, ambos são complexos e, o campo de atuação e expansão se define, a partir do momento que os sujeitos envolvidos tomem consciência da sua implicância para com a importância do acesso e domínio tecnológico e, como utilizá-las para melhorar, dinamizar, criar, ressignificar suas atividades nos diversos campos de atuação.

É importante destacar que na perspectiva tecnológica quanto à prática e teoria a serem abordadas através das ações comunicativas que gerem criação, produção coletiva, interação, dinâmicas sociais, formação permanente, aprendizagem colaborativa, inclusão sociodigital, se torna necessário aplicar o projeto “Do Click às TIC”, com pretensão de difundir entre os

públicos envolvidos o “espírito social” ao qual essa pesquisa de intervenção técnico-profissional se propõe. Realizar uma intervenção que possibilite a formação técnico-profissional dos relações públicas, e que contribua para compreensão acerca das potencialidades das TIC neste contexto, ouvindo a fala dos sujeitos envolvidos e estabelecer bases humanísticas.

2. JUSTIFICATIVA

Na UNEB existem dois outros cursos dentro da grade de Comunicação Social: Campus III – Juazeiro: Jornalismo e Multimeios e no Campus XIV - Conceição de Coité: Radialismo, no qual pode-se aplicar as experiências deste projeto de intervenção técnico-profissional para desenvolver – dentro do período estabelecido pela CAPES no âmbito do Mestrado Profissional, novo curso de extensão, ou propor uma intervenção no curso - no âmbito da sua proposta curricular, ou até mesmo uma pós graduação *lato sensu* que dialogue com as tecnologias de informação e comunicação para complementar a qualificação técnico-profissional dos profissionais de RP – Campus I/ Salvador, com vista em aplicar o resultado nas demais habilitações do curso Comunicação Social da UNEB citados acima, como projeto piloto, a ser (re)ajustado e ofertado também, para outras instituições de ensino superior que desenvolvam o curso de Comunicação Social. Pois, ampliando o campo de intervenção possibilitará a difusão da criticidade e diálogo com a emergência das TIC no processo de formação dos diversos profissionais dentro desta perspectiva. Segundo Hetkowski;

[...] é agradável mantermos contato com autores, pesquisadores, desenvolvedores, pessoas, comunidades, indivíduos que de alguma forma apresentam preocupações relativas ao compartilhamento de conhecimentos para com a humanidade, sem restrições ou ressalvas, mas imbricada com a liberdade, disponibilização e desenvolvimento em conjunto colaborativo, cooperativo, colocando os homens e as mulheres no centro das atenções e não somente a concentração do poder ou acúmulo de bens materiais, mesmo convivendo com o capitalismo, com o mercado, a sociedade de consumo e suas extensões (apud HETKOWSKI, p. 67).

Assim, surge à proposta de desenvolver inicialmente o **curso de extensão específico que relacione a importância das atividades dos profissionais de relações públicas com a emergência das tecnologias informacionais e comunicacionais no contexto atual, utilizando como plataforma para o ensino-aprendizagem o ambiente moodle**. Tendo em vista, que o mesmo estabelecerá diálogo (através de uma parceria) com o Grupo de Pesquisa em Tecnologias Inteligentes e Educação – TECINTED, grupo este no qual participo como estudante-pesquisador, onde os sujeitos envolvidos discutem criticamente as tecnologias de

informação e comunicação desde o surgimento do grupo em 2004, sob a coordenação do Professor Dr. Arnaud Soares, e contará com o possível imbricamento (LIMA JR, 2006) do mesmo com o colegiado do curso de Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas do campus I da UNEB, para reforçar as bases a serem aplicadas com grupo focal experimental.

Devido à profundidade e o nível de discussão proporcionado por Lima Jr (2005), cujo o mesmo estabelece em sua tese de Doutorado uma pesquisa aprofundada sobre as Tecnologias Inteligentes e o Currículo Hipertextual utilizando o computador como tecnologia proposicional, utilizaremos essa pesquisa como base norteadora para discutir o currículo do curso de RP entre os sujeito envolvidos. Pois, como o autor cita que “Todo conhecimento, portanto, é entremeado de subjetividade, uma vez que emerge a partir de desejos, interesses, valores, modo de percepção, linguagens, atribuição de significados, articulados no contexto vivencial e interno do sujeito” (LIMA JR. 2005, p.33).

Outro conhecimento importante adquirido nessa fase de Formação Profissional Acadêmica na contemporaneidade refere-se às características e linguagens das mídias – textual, gráfica, sonora, audiovisual e hipermídia – e dos veículos de comunicação – Imprensa, Rádio, Televisão, Videocassete, Internet, CD-ROM e DVD, dentre outras mídias – bem como dos instrumentos de trabalho mais importantes para a efetiva inserção do profissional de relações públicas na atividade profissional: fazer chegar mensagens aos públicos almejados ou à massa. Sendo que, torna-se necessário a apropriação dessas bases assim, também, como importância em despertar e implicar os egressos quanto à perspectiva crítica sobre a emergência das tecnologias de comunicação e informação para sua formação e em sua trajetória. Assim, torna-se importante utilizar as bases do livro de Pierre Babin e Marie-Frence Koloumdjian (referência bibliográfica) para adentrar nessa discussão, pois é uma obra pertinente que possibilitará uma ampla compreensão sobre o crescimento e a evolução das mídias digitais e tecnológicas na contemporaneidade.

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que o computador, desde o ancestral. O pesado E.N.I.A.C. (30 toneladas) até o “chip”, pulga de silício de algumas dezenas de milímetros quadrados, já penetrou largamente nos sistemas do governo e hoje penetra na vida quotidiana, seja em sistema de gestão financeira, econômica ou política, a serviço dos Estados ou ainda a serviço das grandes empresas... e atualmente penetra grande parte da sociedade [grifos meus] (BABIN e KOLOUMDJIAN, 1989, p.139).

Sendo assim, a formação profissional específica para a habilitação em Relações Públicas inicia-se mais intensamente ao final do segundo ano do curso, quando o estudante

possuirá uma visão mais abrangente das exigências de perfil psicoemocional e aptidões funcionais específicas dessa habilitação do curso; alguma vivência em atividades críticas dessa e de outras habilitações (obtida por meio de atividades práticas ou programas de pesquisa e extensão) e, portanto, capaz de dimensionar melhor suas chances de sucesso no desempenho profissional, dentro da política social, econômica e cultural do meio no qual se encontra inserido.

Não se trata apenas de um curso de extensão, mas de um aprofundamento nos aspectos de formação técnica de uma habilitação específica. Trata-se, antes de tudo, de colocar foco nas habilidades mais importantes que cada profissão demanda, de preparar o egresso para o exercício efetivo da profissão escolhida, dedicando seu tempo ao exercício das atividades que o mercado de trabalho quer como profissional contratado, ou como o empreendedor irá demandar. Para esse aprofundamento, será utilizado como contraponto o livro organizado em 2010, publicado por Carvalho e Chamusca²⁶, pela contextualidade em relação às mídias digitais e as práticas de RP atualizada por diversos pesquisadores do Brasil para estabelecer um paralelo frente às discussões propostas no Curso de Extensão.

OBSERVAÇÕES:

Este projeto foi pensado através da ideologia proposta pelos Fóruns do TECINTED, onde há discussões críticas sobre a emergência do uso das TIC, dos bens materiais e imateriais, do papel do sujeito educador, na formação de currículo e a epistemologia educacional no contexto social.

A carga horária é mais um potencial estratégico para formação profissional dos RP, visto que o crédito da mesma poderá ser utilizada tanto na conclusão da graduação, tanto quanto como título em seleção de pós graduação (*lato e stricto sensu*), em instituições públicas e privadas de ensino superior, e também, em seleção simplificada (REDA) e em concursos públicos. Pois, de acordo com análise dos últimos editais abertos, a carga mínima exigida para pontuação no Barema é de 45h.

Para a execução do curso será utilizado a plataforma Moodle enquanto Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, cujas possibilidades de interação entre os cursistas e a interatividade com as ferramentas tecnológica deverão se desenvolver.

²⁶CARVALHAL, Márcia; CHAMUSCA, Marcello. **Relações públicas digitais**: o pensamento nacional sobre o processo de relações públicas interfaceado pelas tecnologias digitais. Salvador, BA: Edições VNI, 2010.

Será promovido o primeiro Seminário temático envolvendo as TIC e o processo comunicacional e informacional a nível local onde serão apresentados artigos, painel, pôsteres, mesa-redonda e palestras com o objetivo de despertar o interesse na comunidade acadêmica do curso de comunicação social sobre a importância desse imbricamento na contemporaneidade e o valor das produções científicas para o contexto acadêmico, político e social.

4. METODOLOGIA

É necessário otimizar o tempo/espço e estabelecer critérios para intervenção técnico-profissional e a aplicação que dêem conta da dinâmica pretendida. Portanto, o campo empírico será o curso de Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas do Campus I- UNEB, para aplicação da intervenção será formada uma turma-piloto com 25 (vinte e cinco) alunos do 6º e 7º - período intermediário de conclusão do curso e inserção no mercado de trabalho - com o objetivo de completar o Grupo Experimental que dialogará com a emergência das tecnologias de informação e comunicação dentro do contexto social. Consequentemente, havendo possibilidade, nas turmas II e, III serão disponibilizadas vagas sociais para alunos de comunicação social das demais instituições soteropolitanas para difusão do conhecimento.

Será estabelecida proposta de parceria entre o Colegiado do curso de Comunicação Social e o grupo de pesquisa Tecnologias Inteligentes e Educação (TECINTED) da Linha 2 do mestrado em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/ UNEB. Visto que, este projeto foi pensado através da ideologia proposta pelos Fóruns do TECINTED, onde há discussões críticas sobre a emergência do uso das TIC, dos bens materiais e imateriais, do papel do sujeito educador, na formação de currículo e a epistemologia educacional no contexto social.

Consequentemente, após etapas anteriores, será desenvolvido o Projeto Experimental e a construção do Planejamento Pedagógico, escolha da bibliografia a ser trabalhada no Curso de Extensão e o conteúdo que será abordado durante as 45h de duração do curso. É importante salientar que a carga horária é mais um potencial estratégico para formação profissional dos RP, visto que o crédito da mesma poderá ser utilizada tanto na conclusão da graduação tanto quanto como título em seleção de pós graduação (*lato e stricto sensu*) em instituições pública e privada de ensino superior, e também, em seleção de processo público simplificado e em concursos públicos. Pois, de acordo com análise dos últimos editais abertos, a carga mínima para pontuação no Barema é de 45h.

Assim, constituída a parceria entre as partes envolvidas para aplicação do curso de extensão que terá duração de 45h e, o desenvolvimento do Projeto Experimental/Planejamento Pedagógico, será feito o processo de seleção para preenchimento de 20 vagas (primeira turma) entre os alunos do respectivo curso que estejam no 6º e 7º semestres para atuarem do projeto experimental de intervenção técnico-profissional do curso de extensão e, posteriormente, após a conclusão da primeira turma, será feito um relatório de investigação (primeiro) sobre as contribuições do curso de extensão na formação dos profissionais de relações públicas, à luz das tecnologias de informação e comunicação que será a base norteadora para aplicação do mesmo nas próximas turmas.

5. CONCLUSÃO

Essa proposta de intervenção foi desenvolvida dentro das bases críticas discutidas pelo GP TECINTED no qual faço parte como membro-pesquisador e a experiência vivenciada para obter o título de Bacharel em Relações Públicas na Faculdade Isaac Newton – FACINE (2008), onde foi percebido que o currículo utilizado pelas Instituições de Ensino Superior – IES, da Bahia ainda possui as mesmas características de quando a profissão foi formalizada durante a Ditadura Militar. Devido à aprovação no Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC/UNEB e a primeira sessão de orientação, o Dr. Professor Aranud Soares entendeu que existe uma defasagem muito grande no currículo de formação dos RP ao longo da sua história como profissão no Brasil e que uma intervenção técnico-profissional com a aplicação de um curso de extensão e um seminário envolvendo os profissionais, professores, pesquisadores e estudantes dentro da temática e emergências das TIC com bases humanísticas, ainda assim, não seria tão abrangente.

Contudo, essa proposta de intervenção técnico profissional, cedeu espaço para a pesquisa aplicada **“O currículo de formação dos relações públicas e as tecnologias de informação e comunicação: intervenção no curso da UNEB, no DCH – Campus I”** de acordo com a aderência do programa do GESTEC. Para tanto, a proposta do curso de intervenção ainda continua como um projeto-piloto para aplicação como proposta válida para a complementação técnico-profissional e pode ser desenvolvida por outras instituições que pretendam aplicar na formação dos sujeitos envolvidos nos cursos de RP, tanto nas instituições públicas, quanto nas privadas e/ou até mesmo ser oferecida nos Conselhos Regionais de Relações Públicas – CONRERP.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. (Trad. Wolfgang Leo Maar). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1955;

BABIN, Pierre e KOULOUMDJIAN, Marie-Frence. **Os novos modos de compreender**: a geração do audiovisual e do computador. (Trad. Maria Cecília O. Marques). São Paulo: Paulinas, 1989.

CARVALHAL, Márcia; CHAMUSCA, Marcello. **Relações públicas digitais**: o pensamento nacional sobre o processo de relações públicas interfaceado pelas tecnologias digitais. Salvador, BA: Edições VNI, 2010

HETKOWSKI, Tânia Maria. **Políticas Públicas & Inclusão Digital**. Org., por Tânia Maria Hetkowski. – Salvador/ BA. EDUFBA. 2008;

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. **Tecnologias Inteligentes e Educação**: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDEF, 2005;

PEREIRA, José Haroldo. Curso básico de **Teoria da Comunicação**/ José Haroldo Pereira. Rio de Janeiro. Quartet: UniverseCidade, 2001.

Sites Consultados:

- Portal RP – Bahia. Disponível em: <http://www.rp-bahia.com.br/faculdades.htm>, consultado em 05/01/2011;

- [Http://www.uneb.br](http://www.uneb.br), consultado em 03/12/2010;

- [Http://www.uneb.br/tecinted](http://www.uneb.br/tecinted), consultado em 02/03/2011.

GT 3

**FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

GT 3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO A COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Alissandra Cirilo Santos de Sobral

(Graduada em Geografia e graduanda em História/UNIT/UFS
alissa.22@hotmail.com)

Marta Maria dos Santos

(Graduada em Pedagogia e graduanda em Letras-Inglês/FAMA/UFS
martoka2006@hotmail.com)

INTRODUÇÃO

As tendências e mudanças na formação superior pressupõem que a palavra ensino foi substituída por aprendizagem de base e contínua fazendo parte do processo de educação e construção profissional, oferecidas por instituições públicas e privadas. A escolha em pesquisar a competência pedagógica do professor universitário deve-se, em especial, por sua responsabilidade na formação de profissionais da educação, que, muito provavelmente, terão que preparar os discentes para conceber, executar e avaliar o processo pedagógico, dentro das instituições de ensino, tendo como base a pesquisa inspirada nas teorias de educadores, como Edgar Morin, Schön e Perrenoud abordando um levantamento bibliográfico de estudos pretéritos com enfoque no ensino do professor universitário.

Entende-se que o ensino superior, é um processo de aprendizagem contínuo, autônomo e permanente, tendo como competências, formar profissionais adequados ao ambiente educacional, bem como se adequar às metodologias e práticas de ensino.

A formação do professor universitário no Brasil tem se fundamentado, de maneira geral, no modelo de afastamento de questões sociais, nas práticas curativas, individualizadas e elitistas e na fragmentação do conhecimento por especialidades.

Um ponto a se destacar, é que além do aspecto especial dado à formação dos professores, os cursos de graduação não incluem uma formação pedagógica aprimorada na prática. Este aspecto, segundo Perri de Carvalho (2001, p. 47-48) dificulta o exercício da docência “que requer uma abordagem múltipla e complexa do processo ensino aprendizagem”. A falta de uma formação pedagógica vem marcando a formação do professor ao longo da história. Hoje, apesar da formação se estruturar a partir de um curso de graduação, ainda persiste a falta da perspectiva pedagógica, ficando a formação do docente voltada para as especificidades da profissão.

Para o alcance da mudança do perfil do profissional de professores, alguns aspectos têm sido levantados entre outros, aqueles envolvidos com: o projeto pedagógico do curso, o currículo, a organização da escola, a qualidade dos professores. Pensamos que para contribuir para a reconstrução do profissional seria necessário repensar os sujeitos formadores em sala de aula, pois a aula é um ato político que envolve escolhas de teorias e de técnicas e pode ser um elemento importante nessa reconstrução. Os professores como intelectuais, na concepção de Gramsci:

Podem ser agentes orgânicos “difusores de determinadas concepções do mundo, que expressam interesses e projetos das classes sociais fundamentais, promovem uma reforma intelectual e moral na sociedade” (SOARES, R., 2000, p.62).

É necessário, pois, que repensar a formação dos sujeitos formadores desses profissionais implica repensar o perfil do professor. Assim, é preciso considerar que a atividade de todo professor deve possuir uma natureza pedagógica, vinculada a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de conhecimentos educativos e a objetivos de formação humana.

Assim sendo, o objetivo deste estudo é avaliar, face ao contexto das políticas neoliberais, quais são as diretrizes legais propostas nas áreas de educação que têm repercussão no modelo crítico de formação docente. Nesse caso, buscamos identificar os caminhos que levem ao desenvolvimento de uma formação docente inserida nas questões político-sociais na prática pedagógica.

A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E AS COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS

O presente estudo procura definir as funções do professor como um dos responsáveis pela educação e sua atuação como agente de mudança. Inicia-se pontuando aspectos da transição da sociedade moderna para a contemporânea e as questões sobre a escolarização e profissionalização do professor nesse contexto.

Discute-se a historicidade da técnica docente no âmbito educacional, no que sugere que a universidade adote um currículo que melhor atenda à visão homem-mundo, possibilitando desenvolver no aluno o pensamento crítico, que lhe permita reivindicar no futuro, como cidadão, melhor qualidade de vida para si e para a comunidade. As pistas iniciais encontradas indicam que é primordial ao exercício do magistério uma atualização permanente, tanto dos conteúdos específicos das suas disciplinas quanto dos suportes

tecnológicos. Em segundo lugar, sugeri algumas alternativas metodológicas para a nova ação docente.

Em qualquer das formas que se considerem os processos de ensinar e aprender, segundo as diferentes teorias deve-se começar por diagnosticar as concepções e interesses com que os indivíduos e grupos de discentes interpretam a realidade e decidem sua prática. Ao mesmo tempo, deve oferecer experiência cotidiana, que será fruto dos novos intercâmbios simbólicos e das novas relações sociais vividas no campus. Enfim, a universidade, ao provocar a reconstrução das preocupações cotidianas, facilita o processo de aprendizagem permanente, ajuda o indivíduo a compreender que todo conhecimento ou conduta encontram-se condicionados pelo contexto e, portanto, requerem ser comparados com representações alheias, assim como com a evolução de si mesmo e do próprio contexto.

Todavia, os educando trazem para a sala de aula uma multiplicidade de interesses, necessidades, motivações que não são os mesmos da instituição estudantil. Como, então, poderá o professor atender a tal diversidade? Qual a nova didática necessária para a aprendizagem? Quais os fundamentos teórico-práticos da didática do aprender, na era do conhecimento? Estas são algumas reflexões que este trabalho busca esclarecer.

Para isso deve descobrir os processos metodológicos que mais favoreçam o tipo de aprendizagem que a universidade se propõe a desenvolver em cada área de conhecimento. É necessário, portanto, descobrir caminhos que conduzam e facilitem a aprendizagem significativa do mundo de informações que o aluno traz para a aula, bem como dos conhecimentos científicos sistematizados que a universidade põe à disposição destes alunos.

O desenvolvimento dessa nova proposta de trabalho, no atual momento histórico da educação universitária, em que se espera uma reconstrução crítica do pensamento e da ação do discente, exige a mudança radical das formas de ação docente, de sua metodologia, das funções e atribuições do professor. As novas funções da universidade e do professor consistem em facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos em todas as atividades acadêmicas, a fim de que, vivenciando a democracia na instituição, aprendam a viver democraticamente na sociedade.

Na tentativa de encaminhar algumas propostas de ação docente, através das quais o educador tenha condições de passar da lógica da homogeneidade de seus procedimentos didático-pedagógicos para a lógica da diversidade em seu agir, entendemos que é necessário que o professor assuma como ponto de partida de seu trabalho, a vivência cotidiana de seus educando.

É preciso ter em mente que a universidade não é apenas um espaço físico, uma instituição burocratizada, onde se ensina e se produz conhecimento. A universidade cria e reproduz de vários modos as relações entre os homens, suas concepções e representações. Por isso, devem ser encarados como espaço para novas possibilidades, novos olhares e novas práticas, que não aquelas sedimentadas por uma sociedade que perpetua a desigualdade e naturaliza a exclusão.

Uma organização administrativa e pedagógica que respeite as diferenças é possível e deve ser buscada por toda e qualquer instituição de ensino superior.

Contudo, existe a queixa geral dos alunos de que os professores possuem dificuldades para se aproximarem e abertamente discutirem sobre encaminhamentos didático-pedagógicos, que podem colaborar com o ensino e aprendizagem, e consequentemente, com seu processo avaliativo. Essa situação exemplifica, de um lado, a concepção construída de que a competência docente deva ser medida pela habilidade do professor em sempre transmitir conhecimentos, apontar caminhos com precisão e segurança para o aluno. De outro, confirmam, as dificuldades existentes nas relações professor-aluno que, muitas vezes, se dão de forma autoritária.

Dentro da realidade de uma sociedade neoliberal em que se vive, assim como os profissionais de diversas áreas necessitam de constante lapidação, ou melhor, aprimoramento de suas funções, merece atenção especial no presente trabalho a competência pedagógica do professor universitário, visto que se trata de um profissional responsável tanto pela estruturação, quanto pelo desenvolvimento do conhecimento de um indivíduo que é o professor em formação. Sendo assim tais profissionais constantemente são apresentados dentro e fora da sala de aula aos desafios desse mundo globalizado, de uma sociedade onde as relações e a informações são transmitidas, ou melhor, trocadas de forma diferenciadas e aceleradas.

Nesse contexto se apresentam as chamadas competências pedagógicas como habilidades inovadoras a serem adquiridas pelo professor universitário como alternativa de evolução no processo de ensino-aprendizagem; sendo este um dos responsáveis pela formação dos demais profissionais e fundamentalmente daqueles ligados diretamente à área da educação. Para tanto, formar indivíduos capazes de também formar outras pessoas seja em qualquer nível de ensino já é a principal competência que um professor universitário demonstra.

Um importante e conhecido escritor a cerca das competências pedagógicas Philippe Perrenoud define competência como a capacidade de utilizar os saberes para agir em situação,

constituindo-se assim como uma mais-valia relativamente aos saberes. No trecho abaixo justifica sua abordagem a cerca das competências que se apresentam mais como um referencial aberto e instável sobre a profissão:

As competências são julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições da política educativa. É compatível com os eixos de renovação da escola: individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direccionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, colocando os alunos no centro da ação pedagógica... (Perrenoud)

Tomando como base as idéias de Perrenoud observa-se que o mesmo não pretende pura e simplesmente enumerar as funções e habilidades adquiridas e já conhecidas pelo profissional da educação, ele busca novas perspectivas, outro caminho para as práticas pedagógicas que possam se “encaixar” melhor no contexto da sociedade atual, a sociedade do conhecimento, os indivíduos pertencentes à mesma, não se comunicam, nem estabelecem a construção do raciocínio hoje em dia sobre determinado assunto através de didáticas ultrapassadas de quarenta ou cinquenta anos atrás.

Na sociedade atual, as relações de comunicação evoluíram, ou seja, a forma de compreensão ou correlação da realidade ao redor se modificou não se encaixa mais num pacote fechado onde os alunos há décadas atrás eram obrigados a reproduzir o conteúdo que lhe era despejado sem oportunidade de agir ou pensar por si próprio, de estabelecer ou construir determinado conceito.

O CONSTRUTIVISMO E O PRAZER EM APRENDER

A partir do momento em que começou a se observar a falta de resultado positivo no processo de aprendizagem, o Construtivismo aparece como uma alternativa à tradicional e ultrapassada linearidade do ensino-EMPIRISMO, onde o aluno em formação não agia e sim reagia durante a construção dos saberes.

Neste caso o professor universitário demonstra a sua competência ao aplicar sempre que possível a prática construtivista em suas aulas, buscando no indivíduo mais que uma assimilação do conteúdo e sim a melhor forma de se chegar ao entendimento de determinado assunto através de propostas didáticas diversas como a Interação, por exemplo.

Dessa forma a aprendizagem se estabelece através do prazer pelo aprender estimulado pelo professor; tal desejo, pelo conhecimento, ou ainda, pela compreensão está

ligado ao desejo particular de quem ensina e quem estuda. Ou seja, os benefícios trazidos por tal processo pedagógico são de responsabilidade conjunta (formando - formador), mas principalmente pelo formador que, aliado a tal atividade, somam a ela a chamada Pedagogia da Compreensão e do Afeto que juntas respeitam as particularidades e o ritmo diferenciado de aprendizagem de cada aluna.

É importante relembrar que só profissionais que trabalham com o conhecimento não exercem uma prática e sim uma “práxis” de ensino, já que a última é o resultado da associação entre a teoria (conteúdo programático, conhecimento) e as práticas pedagógicas citadas anteriormente. Os professores universitários que tentam e, sobretudo conseguem estabelecer a referida práxis estará automaticamente adquirindo uma nova e importante competência.

EDUCAÇÃO REFLEXIVA, PROFESSOR REFLEXIVO.

Das inúmeras vantagens que a sociedade do conhecimento pode nos beneficiar uma fundamental que circula no âmbito das instituições educacionais é o poder esclarecedor do pensamento; diante do volume de informações e conceitos que se é apresentado torna-se imprescindível que as mesmas sejam decodificadas corretamente, ou seja, interpretadas e organizadas em forma de conhecimento pertinente.

Segundo Edgar Morin tal conhecimento é todo aquele que capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Nessa passagem observam-se mais uma vez a preocupação deste e de outros pensadores à cerca da crise que se apresenta na educação brasileira e que passa despercebida ou não quer ser profundamente analisada pela comunidade escolar; que é justamente a necessidade emergente de outro modelo de aprendizagem que valoriza a arte da compreensão e foge dos padrões tradicionais e arraigados da maioria das instituições de ensino no processo de formação do indivíduo.

Para realização eficiente de árdua tarefa autores como Morin, Schön entre outros, defendem a chamada Escola Reflexiva em que em seus trabalhos mais como uma alternativa possível frente à crise educacional. Nela, as instituições de ensino são autogeridas, ou seja, são verdadeiras comunidades que produzem seu próprio projeto pedagógico (pré-avaliado e moldado a sua realidade), onde predomina o trabalho coletivo em todos os seus setores administrativos (professores, coordenadores e diretores opinando e construindo melhores alternativas de ensino) e o processo de aprendizagem pretende desenvolver espírito crítico nos alunos fazendo-os “aprender a aprender”.

A Educação Reflexiva exige professores reflexivos o que significa profissionais preocupados não só com a sua formação contínua e coletiva dentro do ambiente de trabalho, mas principalmente em atuar de forma inteligente, flexível e criativa durante o processo de formação e construção de conceitos dos seus alunos ou futuros professores. Dessa forma instintivamente o professor universitário, mesmo munido de didáticas, metodologias e visão crítica pré-concebida e contextualizada, consegue resolver mais que problemas imediatos apresentados pelos alunos, também consegue situá-los num horizonte mais abrangente e assim desenvolvendo, apresentando uma nova competência.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA

A formação continuada de um professor universitário já demonstra uma atitude interessada e comprometida com a profissão, desejo de aperfeiçoamento e interesse pela melhoria da qualidade da educação, ainda que sobre uma perspectiva individualista. Esse processo de formação evolui para competência à medida que sai do âmbito individual (das habilidades particulares adquiridas por experiências próprias) e se encaminha para o coletivo, ou seja, para a formação como resultado de um trabalho conjunto.

A tendência quando se fala nas competências pedagógicas de um professor fundamentalmente universitário é muito comum relacioná-las às experiências pedagógicas variadas ao longo de sua vida profissional onde muitas vezes a tão valorizada experiência vêm se mostrando cansada, desgastada ou comumente repetitiva à medida que naquele contexto foi obtido resultado satisfatório. Tão comum é também relacionar as competências ao moderno, a evolução da sociedade, as relações político-sociais que as constroem; mas é preciso fazer uma ressalva e observar que o real ritmo de evolução das práticas pedagógicas (seja no nível superior ou nos demais níveis de ensino) não tem acompanhado o mesmo ritmo. Nesse caso as competências pedagógicas ganham destaque mais pela adaptação do professor universitário às necessidades da instituição do que pela possível inovação didático-metodológica que elas possam trazer.

A desejada inovação deve ser proveniente tanto do processo de formação do professor, quanto pela reconstrução de sua identidade profissional, que passam pelo exercício constante do aprender, das novas leituras, das práticas cotidianas, dos desafios a serem transpostos; compondo assim o que se denominou de formação contínua.

Quando se fala em formação contínua se pensa de imediata na perspectiva do professor, no seu crescimento e aperfeiçoamento profissional, acrescidos de uma desejada

melhoria salarial e boas condições estruturais de trabalho; seria essa uma perspectiva individual que não só se compara como também acompanha o paradigma capitalista das relações de trabalho atual.

A formação continuada inicialmente é concebida como um projeto, no qual o professor exercita regularmente sua prática pedagógica seja no mesmo ambiente de trabalho, fora dele (perspectiva individualista), realiza um exercício constante de lucidez profissional (ao analisar e demonstrar sua prática) e tenta suprir a carência de cooperação profissional dentro de seu ambiente de trabalho. Essa carência de cooperação contribui cada vez mais para o fortalecimento da ideia de um projeto de formação comum que enfrenta alguns desafios como o confronto direto com seus colegas conservadores que não abrem mão de suas didáticas e dificilmente se abre ao novo e às críticas provenientes das discussões pedagógicas entre seus colegas de trabalho o que caracteriza tal projeto.

Sua grande vantagem está na pretensão de criar uma cultura de cooperação à medida que os partidários desse novo projeto de formação comum, acreditam que se aprende muito mais ensinando a prender; ou seja, o processo de formação dele- professor universitário- se torna muito mais completa e satisfatória a medida que sua prática se renova e evolui ao vivenciar a compreensão e construção de um outro profissional sob novas perspectivas conceituais de relacionamento interpessoal e sobretudo profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função educativa da universidade, portanto para que possa efetivar sua intervenção compensatória deve revestir-se da lógica da diversidade pedagógica, desenvolvendo um modelo metodológico flexível e plural que atenda às diferenças de origem dos educando, garantindo a todos a formação básica do cidadão e a possibilidade de cada um pode posicionar-se, lutar, se defender e intervir na complexa vida social de que participa. Neste sentido, é fundamental incentivar a diversidade e a pluralidade nas formas de pensar, sentir e viver, pelo uso de metodologias que garantam a cada um aprenderem os conteúdos e integrá-los a suas vidas com significado, respeitando a origem social de cada um. Outro objetivo fundamental da universidade consiste em possibilitar e facilitar a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta que os alunos assimilam, na maioria das vezes, de maneira direta e acrítica nas práticas sociais fora da instituição, e mesmo dentro desta.

Considerando que a universidade tanto como a escola perdeu a primazia na transmissão das informações, uma vez que isso é feito com mais eficiência e rapidez pelos

meios de comunicação de massa, outra deve ser sua função diante dos dados, frequentemente assimilados de maneira espontânea.

Para que a universidade realize a socialização na lógica da diversidade se faz necessário um estudo profundo da influência dos novos meios de comunicação e a consequente didática da aprendizagem. É necessária, igualmente, a atualização permanente do professor para constituir a nova didática da aprendizagem, que até o momento é mais um desafio de construção do que uma proposta já elaborada de ação docente-discente. Neste sentido, o professor é fundamentalmente o orientador ou mediador. Intelectual ou emocional, o verdadeiro gerente do conhecimento. Se analisando o papel do professor na sociedade, aponta como funções estruturais da ação docente o fato de o professor ser agente da memória; agente de valores da sociedade e agente das inovações. Portanto sugere como princípios metodológicos; integrar tecnologias, metodologias, atividades; variar a forma de dar aula; planejar e improvisar; valorizar a presença no que ela tem de melhor e a comunicação virtual no que ela nos oferece. Incentivar a participação dos alunos, a interação entre eles, a pesquisa, o debate, o diálogo; que promovam a produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. São Paulo: Artmed, 2004.
- SILVA, Jefferson I. **Formação do educador e educação política: polêmicas do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 1998.
- PEDAGOGIA E SUA IMPORTÂNCIA. Disponível em: www.wikipedia.org/wiki/acesso em 05/04/2009.
- PEDAGOGOS EM AÇÃO. Disponível em: www.wilkpedia.org/wiki/acesso em 03/04/2009.

GT 3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE DIRETORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL: a concepção e a experiência piloto da CEFEB no Ceará

Ana Maria Nogueira

Coordenadoria de Formação de Executivos da Educação Básica do Ceará
anamnogueira@gmail.com

Hila Maria Rodrigues Bernardes

Coordenadoria de Formação de Executivos da Educação Básica do Ceará
hilabernardes@yahoo.com.br

Introdução

Este trabalho apresenta o projeto de treinamento em serviço de diretores da rede municipal, formulado e executado pela CEFEB/CE na experiência piloto da formação dos diretores do município de Horizonte, no Ceará. Analisa sua concepção curricular e descreve o perfil dos gestores escolares daquele município, apresentando contradições que emergiram da precariedade da formação inicial dos diretores, da incipiente estrutura organizacional das secretarias municipais de educação e da estrutura da rede escolar pública municipal. Por fim, se tece algumas considerações analíticas do processo, buscando avaliar seu impacto efetivo na instituição escolar.

a) A questão do trabalho e formação dos diretores

A elevação do rendimento da aprendizagem na rede escolar pública tem sido um dos elementos centrais das políticas de educação no Brasil nas últimas décadas. Estimulados pela apresentação de padrões, projetos e resultados publicados por organismos multilaterais como a ONU, UNESCO, UNICEF, CEE e OCDE, entre outros, ao lado da exposição de alguns países cujas experiências são tomadas como referenciais, vários programas e projetos têm sido elaborados visando à elevação de resultados de aprendizagem mensurados através de instrumentos quantitativos cada vez mais universalmente acatados. A divulgação, pelos meios de comunicação de massa, de resultados positivos atingidos por um ou outro país, o alça à condição de referência a ser seguida ou copiada, algumas vezes sem o cuidado da

consideração pelas especificidades históricas e culturais dentro das quais se poderia compreender essas experiências e seu pretenso sucesso.

Ao longo do debate gerado em torno dessas questões, a responsabilidade central pelo processo chamado de “ensino-aprendizagem” transitou entre os professores, os modelos pedagógicos, a estrutura física-escolar e, ultimamente, tem sido depositada a responsabilidade maior sobre a direção da escola, como liderança primaz dessa instituição supostamente plenipotenciária sobre a vida das crianças e jovens.

A formação profissional qualificada de gestores escolares deslocou-se, nas últimas décadas, no Brasil, da formação em cursos de graduação em pedagogia, nos quais era situada como habilitação específica precoce, para um conjunto de exigências que agregam a formação pedagógica em geral à experiência docente no “chão da escola”. Esta condição preestabelecida da formação superior com conteúdo pedagógico (didática), aliada aos anos de trabalho de professor em sala de aula, asseguraria um domínio dos elementos essenciais da transmissão de saberes e do conhecimento prático do desenvolvimento do currículo com a vivência da problemática do processo de ensino-aprendizagem.

Estes elementos básicos ou basilares culminariam na exigência de curso de pós-graduação lato senso em Gestão Escolar. Este elemento formal definitivo da habilitação legal para a atividade agregaria à prática docente com embasamento didático os componentes de conhecimento administrativo, organizacional, legal, financeiro, de relações interpessoais e outros, definidos como necessários à formação dos diretores. Estes currículos de formação variam de instituição para instituição superior, onde são definidos ao sabor de entusiasmos de momento, de demandas concretas de financiadores ou de tendências teóricas de seus corpos docentes.

A formação em serviço é uma forma complexa de articulação dos interesses e necessidades de qualificação profissional dos professores candidatos a gestor, com as exigências de concatenação de tempo decorrente da manutenção das tarefas cotidianas, agregadas às novas demandas de frequência às aulas, estudo individual e em grupo e outras atividades de formação, como tarefas práticas, pesquisa, planejamento, entre outras. Acrescente-se a todo este quadro as dificuldades de financiamento dessa formação, cujo custo muitas vezes tem sido deixado a cargo dos próprios profissionais.

Foi dentro deste enquadramento histórico-político-pedagógico que o Conselho Estadual de Educação iniciou, no ano de 2008, sob a presidência do Professor Edgar Linhares Lima, a estruturação de um projeto voltado à formação permanente e acompanhamento da atuação dos diretores das redes escolares públicas no estado do Ceará, o projeto CEFEB.

b) Um breve relato do surgimento da CEFEB

Formulada inicialmente pelo presidente do Conselho Estadual de Educação do Ceará – CEE, como uma Escola ou Instituto voltado à formação em serviço e acompanhamento do trabalho dos diretores das escolas da rede pública estadual do Ceará, a definição institucional acordada com a cúpula de planejamento do governo estadual voltou-se à criação de uma Coordenadoria de Formação de Executivos da Educação Básica – a CEFEB.

Foi constituído então, a partir de março de 2008 um grupo de trabalho formado por docentes da Universidade Federal do Ceará, pesquisadores da área de educação, coordenado por uma pedagoga e técnica em educação da SEDUC/CE, com experiência em docência e em gestão escolar. Este grupo teria a tarefa de elaborar o currículo da CEFEB como programa de formação, mas, ao mesmo tempo, apontando já para a condensação de um currículo mais amplo e permanente que seria o embrião da proposta definitiva para os cursos do futuro Centro de Formação. O caráter de todo o processo de formação dos gestores teve, neste momento, demarcado e reforçado um elemento importante, diferenciador de programas de treinamento anteriores: a idéia de apoiar-se sobre o desenvolvimento de uma atitude de pesquisador ou investigador de sua própria escola, por parte dos diretores em formação.

Um primeiro esboço de currículo foi formulado visando à formação dos diretores da rede pública do estado na capital, Fortaleza. As características desse grupo focal experimental, composto por educadores com formação superior, todos com pós-graduação, com tempo de experiência não apenas na docência, mas na própria direção de escolas, o tornava um exemplo atípico em relação ao restante da rede pública, no sentido de constituir o grupo de elite dos diretores estaduais.

No entanto, após seis meses de ensaio do projeto de curso voltado para este grupo, a decisão de que o projeto de formação dos diretores da rede estadual seria definido e executado por uma instituição federal de ensino superior do estado de Minas Gerais, levou à suspensão das atividades com o grupo de diretores de Fortaleza e à busca por idéias alternativas. A presidência do Conselho Estadual de Educação do Ceará-CEE, na pessoa do Professor Edgar Linhares Lima, a quem se vincula administrativamente a CEFEB, vislumbrou neste momento uma mudança de rumo significativa: as redes de escolas municipais no Ceará, dedicadas ao ensino fundamental e educação infantil, conformam o setor mais carente de formação e acompanhamento de seus profissionais professores e diretores. Este elemento já constituiria, por si, justificativa suficiente, para além da precariedade estrutural dessas redes que ainda é uma característica que subsiste apesar de avanços nos últimos anos.

c) O projeto piloto do treinamento em Horizonte

A decisão de apontar o treinamento para os diretores das escolas municipais veio ao encontro de uma grande demanda formalizada pelas Secretarias Municipais de Educação. Esse redirecionamento levou à reestruturação geral do projeto, que teria, doravante, que levar em consideração o elevado grau de heterogeneidade dessas redes, tanto em seus aspectos físicos e organizacionais, como no que diz respeito às condições de trabalho e aos níveis de formação dos educadores envolvidos.

De fato, variando de município para município, da sede aos distritos, de escola para escola, a melhor estruturada ou menos adequada estrutura física, as variadas formas de organização do trabalho e a maior ou menor valorização das políticas de educação em cada município, cruzam-se com um elemento determinante fundamental que é a formação dos educadores envolvidos, conformando uma miríade de resultados e situações que reflete a complexidade da circunstância do treinamento. Estes diretores apresentam, pelo levantamento inicial da equipe, um perfil que varia do nível básico, com ou sem a contribuição do médio pedagógico, ao superior, com ou sem formação didática. Acrescente-se que uma parcela dos diretores possui cursos de pós-graduação lato sensu.

O grupo responsável pela formulação do currículo e do projeto de formação, passou a ter que lidar com uma série de variáveis abertas, tendo que redirecionar os conteúdos curriculares e a forma do curso. Partindo da consideração de que para parte dos sistemas municipais um curso de formação para diretores teria um caráter inédito, os formadores decidiram partir de um nível considerado acessível a todos, centrando o foco da atuação nas possibilidades e na realidade de cada diretor e de sua escola. Em termos de concepção teórica e referencial pedagógico, o grupo de formadores findou por fazer refletir no projeto uma concepção genericamente crítica e humanista. Por crítica, compreendeu-se a perspectiva de análise contextualizada da estrutura e das práticas educacionais escolares e do processo de trabalho dos docentes e dos gestores escolares. No âmbito desse olhar sobre a escola, se incluiu aspectos do rendimento escolar dos estudantes e o conceito de qualidade da escola, considerando-os para além da avaliação liberal de resultados e qualidade vinculados a concepções produtivistas.

No que diz respeito ao caráter humanista, o programa refletiu a composição do grupo de formadores. Estes, apesar de provenientes de áreas diferenciadas, como Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia e outras, apresentando referenciais teóricos e

metodológicos diversos, num grau considerável de heterogeneidade, encontraram na perspectiva do humanismo pluralista um elemento de unidade possível de seus enfoques teóricos.

A CEFEB planejou, então, um curso com o declarado objetivo de “promover o aperfeiçoamento e a modernização das práticas de gestão escolar no âmbito das escolas municipais do estado do Ceará, mediante a formação acadêmica do diretor, assegurando a análise do cotidiano da gestão educacional e suprimindo carências básicas na formação dos gestores” (Documento da CEFEB). Sumariamente, o referencial teórico-pedagógico reflete uma tessitura de áreas e conteúdos de atualização da atuação dos diretores. Este amálgama se configura tanto através de elementos voltados ao desenvolvimento dos gestores em seu papel de lideranças político-pedagógicas do projeto escolar, quanto no que se refere aos elementos de gestão do currículo da escola, gestão de relações interpessoais, relação com a comunidade e o entorno, responsabilidade da direção no estímulo à participação coletiva e colegiada dos segmentos envolvidos no trabalho educativo e na própria concepção do diretor como gestor (que coordena a gestão) de coletivos que apresentam “personalidade” e histórias singulares.

Tentando articular diferentes elementos formais de desenvolvimento das temáticas curriculares, o grupo adotou uma metodologia com estratégias variadas que incluíam conferências, produção textual, oficinas, seminários, leituras em grupo, vivências, exposições dialogadas, apresentação de filmes, slides e fragmentos musicais. Essas dinâmicas pedagógicas tiveram por objetivo proporcionar o desenvolvimento da capacidade de expressão dos docentes-gestores e suas condições de articulação coletiva, ao lado da elevação de seu corpus teórico-prático, relativo às atividades escolares.

Após a estruturação dos conteúdos curriculares do momento inicial, eminentemente formativo, o curso foi planejado em duas etapas básicas, chamadas de “sensibilização” e “aprofundamento”, com a definição das etapas posteriores sendo postas em discussão no CEE e na CEFEB, no sentido de que fosse encaminhada para uma conclusão sob a forma de curso de Pós-Graduação lato sensu em Gestão Escolar. Ao lado dos encaminhamentos pedagógicos e formais, ficou acertado que a CEFEB desenvolveria uma primeira parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Horizonte, para execução desta primeira versão do treinamento ao longo do segundo semestre do ano de 2009.

c.1) O treinamento, alguns dados e resultados

O município de Horizonte está localizado a 42 km de Fortaleza, a capital do estado do Ceará. Possui uma população estimada em torno de 48.000 habitantes. Registrou em 2009 um total de matrículas de 500 crianças em creches, 1.776 na pré-escola, 10.803 no ensino fundamental, 555 na educação de jovens e adultos - EJA e 2.741 no ensino médio. O município possui 14 escolas de educação infantil, 27 escolas de ensino fundamental e um Centro de Educação de Jovens e Adultos, totalizando 42 escolas com dependência administrativa municipal (Fonte: Anuário do Ceará 2008 – 2009, Dados preliminares do Censo Escolar INEP 2009).

O curso de formação de gestores envolveu 42 diretores escolares, 02 técnicos e 01 assessor da secretaria municipal de educação. A equipe de formadores foi constituída por professores da CEFEB, que deram suporte técnico durante o Curso. Atuaram como formadores, três professores doutores, três professores psicólogos mestres e duas professoras especialistas convidadas. Ao longo do curso foram realizados 11 encontros no auditório do Liceu Dolores Alcântara, situado na sede de Horizonte, em duas etapas concomitantes:

I – Formação teórica-prática, compreendendo 80 horas, em dez encontros de oito horas por dia de encontro. Estes encontros se estruturaram em horas destinadas ao desenvolvimento dos aspectos conceituais do referencial teórico, pertinente aos conteúdos programados, desenvolvidos no período da manhã, e, no período da tarde, as aulas tiveram um caráter vivencial, objetivando desenvolver sob a forma de dinâmicas, tecnicamente assessoradas pelos psicólogos, elementos dos conteúdos teóricos desenvolvidos.

II – O momento denominado Tempo Comunidade, com duração de 30 horas, foi desenvolvido ao longo da formação, com atividades em grupos e/ou individuais de estudo. Dentro do Tempo Comunidade também foram efetuadas visitas de duplas representantes do grupo de formadores às 42 unidades escolares da rede escolar municipal. Nestas visitas se procedeu a levantamentos de informações e contato direto com gestores e docentes das escolas, foram feitas observações *in loco* e verificações que subsidiaram a elaboração de relatório sinótico básico de elementos da gestão escolar no município.

Os conteúdos e atividades trabalhados durante esse processo de formação foram os seguintes:

– Conteúdos desenvolvidos durante o período da manhã.

. Diferença e diversidade na escola

Objetivo: Apresentar um panorama histórico da diferença em diversas áreas do conhecimento: Pedagogia, Filosofia e Sociologia.

. Educação como formação cultural

Objetivo: Sensibilizar os gestores para a importância da cultura na escola; apresentar o papel da inclusão multicultural e do uso de novas tecnologias e seus possíveis impactos.

. Territórios, Culturas e subjetividade.

Objetivo: Apresentar uma nova perspectiva conceitual sobre território e seus movimentos, cultura como território da subjetividade entre outros elementos.

. Poder e suas relações.

Objetivo: Debater, através de vivências, os conceitos de poder (es), sua circulação e processamento na sociedade – noção de redes de relações de forças.

. Gestão democrática e elementos de referência para líderes escolares.

Objetivo: Discutir a gestão escolar, participação, colegiados e democracia na escola, apresentando, debatendo e adaptando o conceito de “Standards” para os gestores escolares.

. Avaliação Institucional.

Objetivo: Revisar o Projeto Político Pedagógico: currículo, compromisso social, funções, princípios e etapas de construção do PPP.

. O Diretor como líder do currículo.

Objetivo: Analisar e discutir o conceito de currículo e seus devires: programa e nômade.

. Escola como espaço de crescimento pessoal.

Objetivo – Refletir criticamente sobre o caráter disciplinador da escola e a atuação do professor num contexto maior. A escola como espaço de manifestações culturais e o papel do educador na formação do educando.

. Oficina: Produção de sentidos

Objetivo: Exercitar conceitos filosóficos trabalhados pelos formadores: cultura, subjetividade, território, o poder e suas relações, diversidade e diferenças.

- Atividades vivenciais desenvolvidas no período da tarde.

. Gestão e Contexto Escolar.

Objetivo: Sensibilizar os diretores para a reflexão sobre o contexto escolar; a importância do curso de formação para repensar a escola como um todo inserido num contexto cultural específico.

. Gestão e qualidade de vida.

Objetivo: vincular, vivencial e reflexivamente, a atividade de gestão e o espaço escolar com a ideia de qualidade de vida de seus vários integrantes.

. Reflexões profissionais.

Objetivo: Repensar elementos da atividade do diretor escolar, através de dinâmicas e vivências.

. Reflexões sobre Educação Moderna e o Gestor.

Objetivo: Refletir sobre o atual conceito de educação e o perfil do novo gestor: potencialidade, relacionamentos, desenvolvimentos interpessoais e constituição de vínculos.

. Escola – Agente de Formação ou Transformação.

Objetivo: Refletir sobre o processo de socialização na escola e a formação do aluno cidadão, integrando com os conceitos teóricos dos formadores.

. O processo de interação Escola-Família-Comunidade.

Objetivo – Discutir e analisar o processo de interação escola-família e comunidade.

Recursos utilizados: slides para focar os conceitos.

. (Re) Lendo o contexto-escolar.

Objetivo: Analisar o contexto escolar frente à elaboração do PPP, visando uma releitura dos conceitos abordados, situando o contexto de cada região.

. Gerenciando conflitos e limites.

Objetivo – Refletir sobre a escola acolhedora e formas alternativas para trabalhar conflitos e limites.

. Dificuldades de aprendizagem e conduta: diagnóstico e condução.

Objetivo – Debater as dificuldades de aprendizagem detectadas nas escolas, identificando os problemas e sugerindo a (re) educação.

c.2) Auto-avaliação dos Cursistas.

Culminando as atividades do processo de formação, foi aplicado um questionário com a finalidade de obter maiores informações sobre os sentimentos e percepções de cada participante gestor em relação a sua participação, à incorporação de conteúdos para interação

com suas práticas escolares e sugestões para a continuidade do Curso em seu módulo seguinte. Embora a aplicação deste modelo de avaliação possa refletir elementos do momento, ainda grandemente emocionado do grupo de gestores frente ao desenvolvimento do programa, principalmente devido ao exercício de algumas das atividades como as visitas às escolas, que obtiveram uma notável repercussão no sentimento de prestígio e auto-estima dos diretores, com rebatimento sobre o nível da relação interpessoal entre formadores e cursistas, o grupo de formadores e técnicos da CEFEB afirma ter procurado estar consciente das possíveis distorções apresentadas por este modelo de levantamento de informações.

Deve-se levar em consideração, da mesma forma, que esse viés emocionado representa, ele mesmo, um resultado decorrente do escopo humanista e relacional que impregnou a concepção curricular e a metodologia de desenvolvimento do treinamento, sendo assim, uma evidência de resultado objetivado pelo curso, inobstante a necessidade de que este resultado e sua forma de expressão também sejam ponderados criticamente.

Derivado da análise dos depoimentos no questionário, o sentimento manifestado pelos gestores em relação ao curso foi de reconhecimento, valorização e a tomada de consciência de que é preciso mudar e investir na continuidade do processo permanente de formação. Consideraram que a metodologia utilizada proporcionou uma efetiva proximidade dos conteúdos abordados com a realidade vivenciada pelos gestores no dia-a-dia da escola e que o conhecimento pode fazer diferença, mesmo diante das adversidades concretas do cotidiano.

Em relação à contribuição dos conteúdos para com as práticas escolares, também foi ressaltado que o processo de formação contribuiu para o despertar de uma consciência mais humana sobre as relações da escola com a comunidade, dos gestores com seus pares e em especial, com o aluno. Manifestaram, ainda, a compreensão de que superar os conflitos e as dificuldades é uma tarefa coletiva que requer habilidade e domínio de competências dos diversos sujeitos envolvidos no processo escolar, e evidenciaram que a escola precisa se inserir na construção da cidadania e na preparação dos educandos para a vida. Por fim, as manifestações do questionário reconheceram a riqueza do processo formativo e ensaiaram um olhar mais crítico sobre o que precisa ser melhorado, tanto do ponto de vista dos conteúdos, quanto em relação às atitudes exigidas para enfrentar os desafios diários da profissão.

Um elemento forte emerge da expressão dos diretores em formação: a elevação de sua auto-estima e o sentimento de valorização de seu exercício profissional e da função do diretor da escola, o que reflete claramente, a nosso ver, o caráter de relativo ineditismo, seja na forma, seja no conteúdo do curso, seja no fato de apontar para a formação do setor menos contemplado com treinamentos anteriores. Efetivamente, os diretores manifestam abertamente

sentirem-se submetidos a exigências e pressões por resultados e acusam o peso do cotidiano de resposta à burocracia, sem a contrapartida de melhor estrutura de suporte e apoio pedagógico e administrativo.

Quanto à participação, verificou-se que dos 42 gestores inscritos, 39 participaram integralmente do curso com o seguinte percentual de frequência: 17 gestores com 100%, 04 gestores com 95%, 08 gestores com 90%, 04 gestores com 85%, 05 com 80% e 1 com 65%. Observou-se também a pontualidade na entrega de trabalhos e diversificação das formas de apresentação. A interação entre os grupos formados por afinidade, bem como a troca de experiências, foram aspectos relevantes no processo de trabalho grupal.

c.3) Alguns aspectos observados pelos formadores e técnicos da CEFEB ao longo do curso e nas visitas às escolas do município de Horizonte.

Durante as etapas diferenciadas do processo de formação dos gestores, vários aspectos relacionados ao funcionamento e organização das unidades escolares foram objeto de observações por parte dos formadores, numa tentativa de aproximação das teorias com as práticas, objetivando contribuir com um olhar externo à rede. Estas Trocas foram significativas, tanto para referendar a proposta curricular da formação, quanto para aproximar os gestores e formadores das ações de avaliação e auto-avaliação.

A partir de uma demanda específica da Secretaria Municipal de Educação de Horizonte quanto à elaboração das atividades consideradas “Tempo comunidade”, foi organizado um cronograma de visitas de equipes dos formadores e técnicos da CEFEB às escolas do município. Estas visitas que tiveram um caráter de contato inicial com a comunidade escolar, não foram configuradas como pesquisa ou avaliação, mas como parte do trabalho de suporte pedagógico e definição de subsídios para atividades e ações de fortalecimento da gestão escolar.

Observou-se, em relação ao aspecto físico das Escolas, que há um modelo arquitetônico de várias escolas que apresenta problemas, como sala multifuncional funcionando como diretoria, secretaria, biblioteca, sala de professores, almoxarifado etc; banheiros insuficientes, inadequados e mal posicionados; ausência dos espaços específicos reservados às bibliotecas. Nas unidades distantes da zona urbana de Horizonte o acesso é difícil para trabalhos de suporte pedagógico, e as escolas da zona rural, mesmo quando possuem quadra, esta é descoberta, impossibilitando a prática recreativa e esportiva nos horários de sol forte.

Constatou-se que todas as escolas visitadas possuem computadores. Estes equipamentos, em algumas escolas encontram-se instalados em espaços, muitas vezes sem os meios necessários para o seu funcionamento adequado, pois não existe ar-condicionado, e relatam-se dificuldades de manutenção das máquinas. Em várias unidades não há conexão com a Internet, nem impressora.

Em relação aos elementos e aspectos pedagógicos, constatou-se, de forma geral, que existe compromisso por parte dos gestores, professores e funcionários no trato com as crianças e o para com o patrimônio público. Muitas creches conveniadas não apresentam uma proposta pedagógica clara, sendo marcadas pelas características pessoais do gestor, sinalizando a necessidade de uma política de formação para os educadores nas unidades de Educação Infantil.

Vale ressaltar que há escolas inseridas em áreas de risco, onde o índice de utilização de drogas e violência é elevado, necessitando de suporte especializado. Algumas escolas apresentam problemas relacionados ao suporte didático e pedagógico (carência de livros didáticos e paradidáticos, brinquedos, aparelhos de TV, vídeo, som, kit multimídia, DVDs etc.). Constata-se, na maioria das escolas, quando não a ausência de bibliotecas, a existência de um espaço mínimo improvisado como depósito de livros. A qualidade dos livros deixa a desejar, embora em algumas unidades visitadas existissem pequenos espaços organizados de leitura com estantes. Observou-se, por exemplo, em algumas creches visitadas, a existência do “Cantinho da Leitura” com um acervo limitado, mas interessante.

Cabe assinalar a existência de “Projetos Político-Pedagógicos” - PPPs, embora com declarada necessidade de revisão, o que não deixa de ser algo positivo, no sentido da demonstração de um desejo de repensar a escola de forma dinâmica, aberta as transformações. A grande maioria das escolas, entretanto, não apresenta proposta curricular definida e trabalha-se apenas minimamente projetos culturais, científicos e esportivos.

Observou-se, ainda, que é reduzido o pessoal de apoio para atender às crianças nas creches, que apresentam uma média de 30 alunos por sala, e apenas 01 ou 02 pessoas para realizar todas as atividades, que requerem múltiplos cuidados e atenção. Em algumas escolas não há acompanhamento nos planejamentos e nem na execução dos planos de trabalhos em sala de aula, e constatou-se a falta de apoio e acompanhamento psicopedagógico nos casos de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento e sérias questões familiares. Cabe salientar que em algumas escolas o grupo gestor não apresenta formação específica adequada ou experiência com a modalidade de ensino que a escola oferece, o que aponta para a necessidade de repensar politicamente os procedimentos de

escolha dos diretores escolares por parte das prefeituras. Relata-se a desarticulação dos Conselhos Escolares e a quase inexistência de grêmios estudantis.

Conclusão

O projeto de formação em serviço da CEFEB, conforme desenvolvido na experiência piloto do Município de Horizonte, no estado do Ceará, aponta efetivamente para a necessidade de traçar estratégias de formação em serviço para os diretores das redes escolares públicas na região. O modelo aplicado apresentou resultados declaradamente positivos, tanto por parte da avaliação dos gestores envolvidos quanto no que diz respeito à satisfação declarada pela secretaria municipal de educação, na pessoa de seus técnicos e do grupo dirigente. O grupo formador utilizou esta experiência sob sua avaliação própria, e considerando criticamente as declarações dos cursistas, como elemento de revisão do projeto no sentido do planejamento da etapa seguinte de retorno e aprofundamento dos conteúdos e de articulação de atividades de investigação, planejamento e intervenção prática por parte dos gestores.

O processo evidenciou também as dificuldades estruturais de uma formação itinerante e do aspecto de formação em serviço, com a necessidade de compatibilização de horários, trabalho escolar e tempo de estudo, investigação, partilha e planejamento individual e institucional, entre outros elementos. Apontou também para a questão da definição um projeto paulatino, mais demorado, cumprindo uma carga horária de 480 horas, com a perspectiva de continuidade esporádica permanente. Esta é a idéia perseguida pelo projeto CEFEB, centrado na busca de intervenções mais aprofundadas e efetivas, e com maior nível de permanência e eficácia transformadora.

BIBLIOGRAFIA

Arrais Neto, Enéas. Regulacionismo, Modernização conservadora e Educação no Capitalismo Mundializado; in: **Educação e Modernização Conservadora**; Arrais Neto, E. ET all (orgs); pp 21-36. Coleção Labor, Fortaleza, Ed. UFC 2006.

_____. Um Mundo “Sem fronteiras” ou capitalismo “sem controle” ? Regulação Social e a realidade dos novos papéis do Estado Nacional sob o capitalismo mundializado. In: **Trabalho, Capital Mundial e Formação dos Trabalhadores; Educação e Modernização**

Conservadora; Arrais Neto, E. ET all (orgs); pp 127-142. Coleção Labor, Fortaleza, Ed. UFC 2006.

Arrais Neto, Enéas e Cardozo, Ma. José P. B. A Essência da Reforma do Ensino Médio: Competências para o novo mundo do trabalho; In: **Educação e Modernização**

Conservadora; Arrais Neto, E. ET all (orgs); pp 245-261. Coleção Labor, Fortaleza, Ed. UFC 2006.

Arrais Neto, Enéas. Oliveira, Elenilce G. e Sousa, Antônio A. O Banco Mundial no Chão da Escola. In: **Educação e Modernização Conservadora**; Arrais Neto, E. ET all (orgs); pp 179-186. Coleção Labor, Fortaleza, Ed. UFC 2006.

Facci, Marilda G. Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor. Campinas, Ed. Autores Associados, 2004.

Lima, Isaias B. Arrais Neto, Enéas et Barreto, Sônia P. A Formação de Professores: nas malhas do debate entre o público e o privado. In: **Trabalho, Capital Mundial e Formação dos Trabalhadores; Educação e Modernização Conservadora**; Arrais Neto, E. ET all (orgs); pp 127-142. Coleção Labor, Fortaleza, Ed. UFC 2006.

Oliveira, Elenilce G. Políticas Educacionais no contexto da Reforma do Estado Brasileiro. In **Educação e Modernização Conservadora**; Arrais Neto, E. ET all (orgs); pp 179-186. Coleção Labor, Fortaleza, Ed. UFC 2006.

GT 3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE GESTORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS: o projeto da CEFEB para as escolas públicas municipais no Ceará

Ana Maria Nogueira

Coordenadoria de Formação de Executivos da Educação Básica do Ceará

anamnogueira@gmail.com

Hila Maria Rodrigues Bernardes

Coordenadoria de Formação de Executivos da Educação Básica do Ceará

hilabernardes@yahoo.com.br

a) Introdução:

A elevação do rendimento da aprendizagem na escola pública tem sido um dos objetivos das políticas de educação no Brasil nas últimas décadas. Este trabalho relata o projeto executado pela Coordenadoria de Formação de Executivos da Educação Básica-CEFEB no Ceará. O texto apresenta o processo de criação da CEFEB, inserindo-o na corrente que considera o papel fundamental da gestão escolar na estruturação de um coletivo participativo, criativo e bem sucedido. Relata o desenvolvimento desse projeto de formação em serviço de diretores escolares da rede municipal em 85 municípios do Ceará ao longo do ano de 2010, descrevendo os elementos fundamentais desse processo de formação em serviço.

A questão do trabalho e formação dos diretores

Tecnicamente, a qualidade da educação é associada tradicionalmente ao rendimento dos estudantes nos testes avaliativos de conteúdo padronizado, universalmente tornados obrigatórios pelos organismos internacionais que direcionam os debates e a compreensão do fenômeno educacional. Toda a discussão gerada em torno desse nebuloso conceito de qualidade tem reforçado a compreensão tradicional do papel salvador da escola, tida pelo “senso comum” como única ou “melhor” escada de ascensão social, levando a desvios de foco no debate esclarecido sobre os caminhos das políticas educacionais e das escolhas a elas subjacentes acerca do papel social da educação e da escola.

Neste contexto a elevação do rendimento da aprendizagem na rede escolar pública se tornou um dos elementos centrais perseguidos pelas políticas de educação das últimas décadas no mundo. Estimulados pela apresentação de padrões, projetos e resultados divulgados por

organismos multilaterais como a ONU, UNESCO, UNICEF, CEE e OCDE, entre outros, ao lado da exposição modelar de alguns países cujas experiências são tomadas como referenciais, programas e projetos têm sido elaborados visando à elevação de resultados de aprendizagem mensurados através de instrumentos quantitativos cada vez mais universalmente acatados. A divulgação, pelos meios de comunicação de massa, de resultados positivos atingidos por um ou outro país, o alça à condição de referência a ser seguida ou copiada, em geral, sem o cuidado da consideração pelas especificidades históricas e culturais dentro das quais se poderia compreender essas experiências e seu pretenso sucesso.

Uma lacuna importante desse processo se encontra no fato de não se discutir o referencial pedagógico, a justificativa desses modelos e as concepções educacionais sobre as quais se alicerçam. A possibilidade humanizadora e cultural do processo educativo é subjugada, desta forma e sem questionamento, pela função de formação automatizada e tecnicista. As tímidas objeções que algumas vezes se apresenta têm ficado restritas à idéia de propor elevação dos resultados como reflexo da aquisição de conteúdos ou de habilidades de comunicação (leitura e escrita). Parte-se do equívoco de que estas habilidades e alguns conteúdos definidos como básicos, seriam interessantes mesmo quando desenraizados de seus contextos e desvinculados da realidade dos alunos, estes últimos, concebidos abstratamente independentes de seus condicionantes sócio-históricos.

Ao longo desse debate, ao qual nos referimos apenas como um “pano de fundo”, a responsabilidade central pelo processo chamado de “ensino-aprendizagem” transitou entre os professores, os modelos pedagógicos, a estrutura física-escolar e, ultimamente, tem sido depositada a responsabilidade maior sobre a direção da escola, como liderança primaz dessa instituição supostamente plenipotenciária sobre a vida das crianças e jovens. A própria expressão *ensino-aprendizagem* toma, genericamente, um caráter linear: ao professor ou à escola caberia ensinar o que o aluno teria a aprender. Infere-se do não dito que o aluno nada sabe ou não sabe, e que a escola, representada pelo professor, sabe, se não tudo, mas tem o poder, inclusive, de definir, através de suas provas, quem sabe (e, conseqüentemente, merece sucesso) e quem não sabe (justificando e construindo fracassos sociais).

A formação profissional qualificada de gestores escolares deslocou-se, nas últimas décadas, no Brasil, da formação em cursos de graduação em pedagogia, nos quais era situada como habilitação específica precoce, para um conjunto de exigências que agregam a formação pedagógica em geral à experiência docente no “chão da escola”. Esta condição preestabelecida da formação superior com conteúdo pedagógico (didática), aliada aos anos de trabalho de professor em sala de aula, assegurariam um domínio dos elementos essenciais da

transmissão de saberes e do conhecimento prático do desenvolvimento do currículo com a vivência da problemática do processo de ensino-aprendizagem.

Estes elementos básicos ou basilares culminariam na exigência de curso de pós-graduação lato senso em Gestão Escolar. Este elemento formal definitivo da habilitação legal para a atividade agregaria à prática docente com embasamento didático os componentes de conhecimento administrativo, organizacional, legal, financeiro, de relações interpessoais e outros, definidos como necessários à formação dos diretores. Os currículos de formação variam de instituição para instituição superior, onde são definidos ao sabor de entusiasmos de momento, de demandas concretas de financiadores ou de tendências teóricas de seus corpos docentes. Falta, evidentemente, uma referência mais geral, mesmo que mínima e flexível, norteadora de uma formação mais homogênea, que incorporasse, em seus elementos de conteúdo flexível, as questões e demandas específicas regionais ou locais.

Da forma como ocorre atualmente, desprovido de um caráter homogêneo ou de uma concepção norteadora da formação ou, mesmo no caso em que esta definição político-pedagógica de unificação ou homogeneização da formação venha a acontecer num futuro de prazo médio, os gestores escolares deverão manter sua vinculação com a experiência em docência anterior. Esta experiência é vista como elemento necessário e, hoje, central em sua relação profissional e funcional com a rede pública. A função de diretor de escola é uma prerrogativa da carreira docente e mesmo que esta venha a se constituir no futuro como carreira independente, provavelmente não haverá retorno ao passado do modelo de formação tecnicista do administrador escolar sem experiência docente. Este formato vinculado gestão-docência leva à determinação quase obrigatória do processo de formação em serviço para os programas de capacitação de gestores escolares.

A formação em serviço é uma forma complexa de articulação dos interesses e necessidades de qualificação profissional dos professores candidatos a gestor, com as exigências de concatenação de tempo decorrente da manutenção das tarefas cotidianas, agregadas às novas demandas de frequência às aulas, estudo individual e em grupo e outras atividades de formação, como tarefas práticas, pesquisa, planejamento, entre outras. Acrescente-se a todo este quadro as dificuldades de financiamento dessa formação, cujo custo muitas vezes tem sido deixado a cargo dos próprios profissionais.

Foi dentro deste enquadramento histórico-político-pedagógico que o Professor Edgar Linhares Lima, presidente do Conselho Estadual de Educação do Ceará, iniciou, no ano de 2008, a estruturação de um projeto voltado à formação permanente e acompanhamento da atuação dos diretores das redes escolares públicas no estado do Ceará, o projeto CEFEB.

b) Um breve relato do surgimento da CEFEB

Formulada inicialmente pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará – CEE como uma Escola ou Instituto voltado à formação em serviço e acompanhamento do trabalho dos diretores das escolas da rede pública estadual do Ceará, a definição institucional acordada com a cúpula de planejamento do governo estadual voltou-se à criação de uma Coordenadoria de Formação de Executivos da Educação Básica – CEFEB.

Foi constituído então, a partir de março de 2008 um grupo de trabalho formado por docentes da Universidade Federal do Ceará, pesquisadores da área de educação, coordenado por uma pedagoga e técnica em educação da SEDUC/CE, com larga experiência em docência e em gestão escolar. Este grupo teria a tarefa de elaborar o currículo da CEFEB como programa de formação, mas, ao mesmo tempo, apontando já para a condensação de um currículo mais amplo e permanente que seria o embrião da proposta definitiva para os cursos do futuro Centro de Formação. O caráter de todo o processo de formação dos gestores teve, neste momento, demarcado e reforçado um elemento importante, diferenciador de programas de treinamento anteriores: a idéia de apoiar-se sobre o desenvolvimento de uma atitude de pesquisador ou investigador de sua própria escola, por parte dos diretores em formação.

No entanto, após inúmeras reuniões para formulação do projeto do curso, a presidência do Conselho Estadual de Educação do Ceará-CEE, a quem se vincula administrativamente a CEFEB, vislumbrou uma definição de rumo significativa: o público alvo seriam os diretores das escolas municipais no Ceará, dedicadas ao ensino fundamental e educação infantil. Estas, efetivamente (não considerando as escolas da capital do estado), conformam o setor mais carente de formação e acompanhamento de seus profissionais professores e diretores. Este elemento já constituiria, por si, justificativa suficiente, para além da precariedade estrutural dessas redes que ainda é uma característica que subsiste apesar de avanços nos últimos anos.

A decisão de apontar o treinamento para os diretores das escolas municipais veio também ao encontro de uma grande demanda formalizada pelas Secretarias Municipais de Educação junto ao CEE. Esse direcionamento levou à reestruturação geral do projeto, cuja idéia inicial era voltar-se aos gestores de escolas estaduais (ensino médio), e que teria, doravante, que levar em consideração o elevado grau de heterogeneidade das redes municipais, tanto em seus aspectos físicos e organizacionais, como no que diz respeito às condições de trabalho e aos níveis de formação dos educadores envolvidos.

De fato, variando de município para município, da sede aos distritos, de escola para escola, a melhor estruturada ou menos adequada estrutura física, as variadas formas de organização do trabalho e a maior ou menor valorização das políticas de educação em cada município, cruzam-se com um elemento determinante fundamental que é o nível de formação dos educadores envolvidos, conformando uma miríade de resultados e situações que reflete a complexidade da circunstância do treinamento. Estes diretores apresentaram, em levantamento inicial elaborado pela equipe do próprio CEFEB, um perfil que varia do nível básico, com ou sem a contribuição do médio pedagógico, ao superior, com ou sem formação didática. Acrescente-se que, por outro lado, uma parcela dos diretores possui cursos de pós-graduação lato senso.

O grupo responsável pela formulação do currículo e do projeto de formação, passou a ter que lidar com uma série de variáveis abertas, tendo que reavaliar os conteúdos curriculares e a forma do curso. Partindo da consideração de que para parte dos diretores um curso de formação em gestão teria um caráter inédito, os formadores decidiram partir de um nível considerado acessível a todos, centrando o foco da atuação nas possibilidades e na realidade de cada diretor e de sua escola. Em termos de concepção teórica e referencial pedagógico, o grupo de formadores findou por fazer refletir no projeto uma concepção genericamente sócio-histórica e humanista. Por sócio-histórica compreendeu-se a perspectiva de análise social e histórica contextualizada da estrutura e das práticas educacionais escolares e do processo de trabalho dos docentes e dos gestores escolares. No âmbito desse olhar sobre a escola, se incluiu aspectos do rendimento escolar dos estudantes e o conceito de qualidade da escola, considerando-os para além da avaliação liberal de resultados e qualidade vinculados a concepções produtivistas e competitivas.

No que diz respeito ao caráter humanista, o programa refletiu a composição do grupo de formadores. Estes, apesar de provenientes de áreas diferenciadas, como Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia e outras, apresentando referenciais teóricos e metodológicos diversos, num grau considerável de heterogeneidade, encontraram na perspectiva do humanismo pluralista um elemento de unidade possível de seus enfoques teóricos.

A CEFEB planejou, então, um curso com o declarado objetivo de “promover o aperfeiçoamento e a modernização das práticas de gestão escolar no âmbito das escolas municipais do estado do Ceará, mediante a formação acadêmica do diretor, assegurando a análise do cotidiano da gestão educacional e suprimindo carências básicas na formação dos gestores” (Documento da CEFEB). Sumariamente, o referencial teórico-pedagógico reflete

uma tessitura de áreas e conteúdos de atualização da atuação dos diretores. Este amálgama se configura tanto através de elementos voltados ao desenvolvimento dos gestores em seu papel de lideranças político-pedagógicas do projeto escolar, quanto no que se refere aos elementos de gestão do currículo da escola, gestão de relações interpessoais, relação com a comunidade e o entorno, responsabilidade da direção no estímulo à participação coletiva e colegiada dos segmentos envolvidos no trabalho educativo e na própria concepção do diretor como gestor (que coordena a gestão) de coletivos que apresentam “personalidade” e histórias singulares.

Tentando articular diferentes elementos formais de desenvolvimento das temáticas definidas, o grupo adotou uma metodologia com estratégias variadas que incluíram conferências, produção textual, oficinas, seminários, leituras em grupo, vivências, exposições dialogadas, apresentação e debates de filmes, slides e fragmentos musicais. Essas dinâmicas pedagógicas tiveram por objetivo proporcionar o desenvolvimento da capacidade de expressão dos docentes-gestores e suas condições de articulação coletiva, ao lado da elevação de seu cabedal teórico-prático, relativo às atividades escolares.

Após a estruturação dos conteúdos curriculares do momento inicial, eminentemente formativo, o curso foi planejado em duas etapas básicas, chamadas de “sensibilização” e “aprofundamento”, com a definição das etapas posteriores sendo posta em discussão no CEE e na CEFEB. Ao lado dos encaminhamentos pedagógicos e formais, ficou acertado que a CEFEB desenvolveria uma primeira parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Horizonte, para execução desta primeira versão do treinamento ao longo do segundo semestre do ano de 2009.

c) O Curso de Formação em Serviço para Gestores das Escolas Municipais: Currículo e expansão do atendimento

O modelo de treinamento aplicado no “projeto piloto” do município de Horizonte apresentou resultados declaradamente positivos, tanto por parte da avaliação dos gestores envolvidos quanto no que diz respeito à satisfação declarada pela secretaria municipal de educação. O grupo formador utilizou esta experiência como base para uma avaliação própria, e considerou criticamente a formatação inicial e os resultados, como elemento de revisão do projeto no sentido do planejamento da etapa seguinte, na qual a oferta do curso foi expandida para todo o universo dos 184 municípios do Estado do Ceará.

O processo evidenciou também as dificuldades estruturais de uma formação itinerante e do aspecto de formação em serviço, com a necessidade de compatibilização de horários, trabalho escolar e tempo de estudo, investigação, partilha e planejamento individual e institucional, entre outros elementos. Apontou também para o aspecto da definição de prioridades entre o objetivo quantitativo de atingir a todos os municípios, numa partilha do tempo de curto prazo versus a perspectiva de um projeto paulatino, mais demorado, centrado na busca de intervenções mais efetivas e com maior nível de permanência e eficácia transformadora.

Optou-se, ao final, por elaborar um planejamento que atingisse o universo de 184 municípios do estado do Ceará num período de quatro anos, considerando um curso ofertado inicialmente em duas etapas, cada uma desenvolvendo-se ao longo de um semestre. Paralelamente, o grupo de formadores discutiria o desenvolvimento de uma terceira e quarta etapas que dariam continuidade e acompanhamento às intervenções pretendidas para o funcionamento cotidiano das escolas.

c.1 - O Currículo de Formação nas duas primeiras etapas do projeto da CEFEB

A estruturação dos conteúdos das duas primeiras etapas representa o eixo explicitamente visível de uma concepção curricular que busca dinamizar a atividade escolar a partir de três elementos fundamentais: o domínio, por parte dos diretores, de conteúdos de atualização e aprofundamento teórico da prática escolar associados a uma postura investigativa de pesquisadores de suas próprias escolas; o repensar crítico das relações inter-pessoais dos vários sujeitos que convivem na escola (professores, alunos, funcionários, pais e gestores), no sentido da construção de vivências democráticas e criativas, respeitando-se as diferenças no sentido da inclusão e aceitação de todos; o repensar do sentido da escolarização, na direção da construção de escolas centradas no prazer de aprender e no desenvolvimento da cultura, das artes, dos esportes e de relações humanas mais equilibradas. Vale ressaltar que estas duas primeiras etapas foram formuladas como passos iniciais de um processo de formação continuada que pretende tornar-se formação permanente²⁷.

Dentro deste quadro referencial, se propôs o seguinte programa de unidades temáticas e suas respectivas cargas horárias para a primeira e segunda etapas:

²⁷ . Neste momento – janeiro de 2011 – o projeto CEFEB já prevê a realização das terceira e quarta etapas, para as quais se iniciou as reuniões de estudo e debates.

1ª Etapa

1. Currículo: Contextos e concepções – 16 horas-aula
2. A pessoa no contexto contemporâneo – 8 horas-aula
3. Gestão Educacional e suas dimensões no contexto escolar – 8 horas-aula
4. A educação e o gestor escolar – 8 horas-aula
5. O Meio-ambiente – 16 horas-aula
6. A Pessoa no contexto escolar (Relações inier-pessoais, afetivas e emocionais) – 16 horas-aula
7. A interação Escola, Família e Comunidade – 16 horas-aula

2ª Etapa

1. Currículo: repensando as práticas escolares cotidianas – 6 horas-aula
2. Escola, Família e Comunidade: repensando papéis, compartilhando responsabilidades – 6 horas-aula
3. Indisciplina, violência e drogas no contexto escolar: uma busca de alternativas possíveis – 6 horas-aula
4. Aprendizagem: dificuldades e os desafios de aprender a aprender – 6 horas-aula
5. Sistemas de Ensino: noções básicas sobre organização e funcionamento da Educação Básica – 6 horas-aula
6. Políticas Públicas de Educação: os desafios da construção da escola pública de qualidade – 6 horas-aula
7. Avaliação Escolar e Institucional: ferramentas indispensáveis para a melhoria da educação municipal – 6 horas-aula
8. Diretor: Investigar o cotidiano escolar faz a diferença – 6 horas-aula
9. Políticas de Financiamento: impactos na educação municipal – 6 horas-aula
10. Construção/Reconstituição do Projeto Político-Pedagógico – 18 horas-aula

O desenvolvimento dos conteúdos da primeira etapa aconteceria em 11 encontros quinzenais acontecidos em dias de trabalho regular nos quais os diretores se ausentariam de suas escolas para comparecer a um espaço especialmente escolhido para acomodar os grupos em seus próprios municípios. Quando a quantidade de escolas municipais não justificasse o evento em apenas um município, se estabeleceriam consórcios regionais que agrupariam os pequenos grupos num coletivo maior de diretores, revezando as sedes das reuniões ou fixando

a sede naquele município que apresentasse melhores condições físicas de sediar os eventos. Estes encontros ocupariam os dois turnos (manhã e tarde) dos dias de trabalho, com quatro horas cada turno. As temáticas que necessitavam de 16 horas aula teriam dois dias de 8 horas para desenvolvimento dos trabalhos. Além desse dia (ou dias) de estudos presenciais, os professores formadores deixariam textos para leituras complementares e tarefas a serem desenvolvidas pelos cursistas ao longo da quinzena seguinte.

O Desenvolvimento dos conteúdos da segunda etapa teria um caráter diferente do momento anterior. Em vez de ter apenas um formador a cada dia, a segunda etapa articularia, em cada encontro quinzenal, a presença de dois formadores. Seis horas de trabalho seriam voltadas às temáticas listadas de um a nove, enquanto duas horas estariam voltadas ao estudo acerca do Projeto Político-Pedagógico - PPP. As primeiras seis horas ficaram a cargo da equipe de formadores Mestres e Doutores que já vinha participando da elaboração e desenvolvimento do projeto desde o início, com o acréscimo de alguns novos membros. Já para o estudo voltado à reconstrução do PPP de cada escola, incorporou-se como novos membros formadores, responsáveis específicos por esta tarefa, um grupo de diretores da rede de escolas estaduais.

Este grupo de diretores, todos com larga experiência em gestão escolar, já vinha acompanhando o desenvolvimento da primeira etapa, estando familiarizados com a concepção pedagógica e curricular do projeto da CEFEB. Não obstante sua grande experiência, tanto como docentes quanto como gestores, e o fato de já estarem vinculados ao grupo original como equipe de suporte pedagógico, participaram de um processo de atualização de estudos acerca do PPP escolar, no sentido de que conectassem sua experiência empírica de diretores que haviam demonstrado sucesso na lida diária com a implementação dos projetos pedagógicos de suas escolas, com uma sólida cultura teórica referente ao tema.

c.2 – O grupo de municípios atingidos pela formação em serviço ao longo do ano de 2010

Os municípios que inicialmente demonstraram interesse em desenvolver o projeto de formação da CEFEB compuseram uma lista a ser atingida pela primeira etapa de formação. Cada município candidato assinou termo de compromisso com a CEFEB, afirmando liberar os diretores nos horários determinados para reuniões e estudos, disponibilizar meios de transporte e alimentação para cursistas, material didático mínimo e equipamentos necessários às aulas, bem como hospedar os formadores, quando a distância do município à capital não permitisse o regresso no mesmo dia das atividades formativas.

Os municípios foram agrupados em pólos, salvo quando a quantidade de escolas municipais fosse de tal monta que agrupasse um número bastante grande de cursistas em uma só localidade, justificando o isolamento. Ademais, a equipe formadora considerava que a interação e a troca de experiências entre os diretores de municípios vizinhos seria um excelente elemento potencializador das boas soluções e difusor de práticas exitosas porventura desenvolvidas por alguma escola. Desta forma, elaborou-se o seguinte quadro de municípios e pólos de agrupamento para a primeira etapa do curso:

- Pólo de Cruz
 - Município de Cruz
 - Município de Bela Cruz
 - Município de Marco
 - Município de Jijoca
 - Município de Morrinhos
- Pólo de Caucaia
 - Município de Caucaia – turma A
 - Município de Caucaia – turma B
- Pólo de Itarema
 - Município de Acaraú
 - Município de Itarema
- Pólo de Baturité
 - Município de Baturité
 - Município de Aratuba
 - Município de Palmácia
 - Município de Pacotí
 - Município de Mulungú
 - Município de Guaramiranga
- Pólo de Tamboril
 - Município de Monsenhor Tabosa
 - Município de Tamboril
- Pólo de Trairí
 - Município de Paracurú

- Município de Paraipaba
- Município de Trairí
- Pólo de Ocara
 - Município de Ocara
 - Município de Acarape
 - Município de Barreira
- Pólo de Graça
 - Município de Graça
 - Município de Mucambo
 - Município de Varjota
- Pólo de Várzea Alegre
 - Município de Várzea Alegre
- Pólo de Icapuí
 - Município de Icapuí
 - Município de Fortim
 - Município de Aracati
- Pólo de Aracoiaba
 - Município de Aracoiaba
 - Município de Capistrano
 - Município de Itapiúna
- Pólo de Brejo Santo
 - Município de Brejo Santo
 - Município de Porteiras
- Pólo de Alcântaras
 - Município de Alcântaras
 - Município de Meruoca

Um segundo grupo de municípios compôs uma nova série a ser atingida pela primeira etapa ao longo do segundo semestre de 2010, enquanto o primeiro grupo, acima listado, que havia frequentado a primeira etapa em 2010.1 passava a acompanhar a segunda etapa da formação. A relação de pólos e municípios componentes deste segundo grupo foi a seguinte:

- Pólo de Russas
 - Município de Russas
 - Município de Jaguaruana
 - Município de Quixeré
 - Município de Palhano
 - Município de Itaiçaba
- Ipú
 - Município de Ipú
 - Município de Croatá
 - Município de Guaraciaba
 - Município de Reriutaba
- Pólo de Santa Quitéria
 - Município de Santa Quitéria
 - Município de Catunda
 - Município de Hidrolândia
- Pólo de Crateús
 - Município de Crateús
 - Município de Novo Oriente
 - Município de Ararendá
- Pólo de Tianguá
 - Município de Tianguá
 - Município de Ubajara
- Pólo de São Benedito
 - Município de São Benedito
 - Município de Carnaubal
- Pólo de Camocim
 - Município de Camocim
 - Município de Chaval
- Pólo de Pentecoste
 - Município de Pentecoste
 - Município de Apuiarés

- Município de Tejuçuoca
 - Município de São Luis do Curú
 - Município de General Sampaio
- Pólo de Lavras
 - Município de Lavras
 - Município de Ipaumirim
 - Município de Baixio
 - Município de Granjeiro
 - Município de Umari
- Pólo de Mombaça
 - Município de Mombaça
 - Município de Pedra Branca
 - Município de Piquet Carneiro
- Pólo de Senador Pompeu
 - Município de Senador Pompeu
 - Município de Irapuã Pinheiro
 - Município de Milha
 - Município de Solonópole
 - Município de Jaguaretama
- Pólo de Campos Sales
 - Município de Campos Sales
 - Município do Salitre
 - Município de Araripe
 - Município de Saboeiro
 - Município de Potengi
- Pólo de Tururú
 - Município de Tururu
 - Município de Umirim
 - Município de Uruburetama
 - Município de São Gonçalo
 - Município de Miraíma

Este segundo grupo deverá desenvolver os temas da segunda etapa ao longo do primeiro semestre de 2011, completando o ciclo deste primeiro momento de uma formação que pretende seguir adiante.

Conclusão

O Projeto CEFEB configurou uma experiência de formação em serviço para diretores de escolas municipais no estado do Ceará que apresenta uma série de elementos de reflexão. Em primeiro lugar, demonstrou uma capacidade de articulação surpreendente ao cobrir ao longo de seu primeiro ano um conjunto amplo de municípios com um número elevado de participantes cursistas. Apesar da estrutura enxuta, apontou para a organização de parcerias com os municípios participantes que configurou um excelente caminho a ser ainda melhor explorado, até como ponto de compromisso das gestões municipais em relação à educação e à formação de seus diretores. Os resultados iniciais de avaliação, por parte dos diretores cursistas e das secretarias municipais revela um reconhecimento da formação, tanto no sentido da atualização dos conteúdos desenvolvidos, quanto no sentimento de valorização do grupo de formadores. O aspecto que mais ressalta nas avaliações é a elevação da auto-estima dos diretores participantes, secundado pela maior consciência da importância das relações interpessoais e da possibilidade de elevação cultural ampla através da educação escolar.

A experiência apresenta-se coberta de êxito em suas primeiras etapas, devendo a partir de 2011 enfrentar a tarefa de, ao mesmo tempo, dar continuidade ao processo de formação nas etapas seguintes (terceira e quarta etapas), enquanto estende os dois primeiros momentos da formação ao restante dos municípios do estado do Ceará. A necessidade de institucionalização do programa, tanto em termos físico-estruturais, quanto na definição organizacional e de pessoal se apresenta como um dos maiores desafios a ser enfrentados, levando, inclusive, a uma redefinição da atuação e do papel do Conselho Estadual de Educação. Outro elemento que se apresenta como tarefa para o futuro breve é a definição ampla e concatenada de um eixo referencial teórico-pedagógico unitário para o programa de formação da CEFEB. Este programa tornou-se, efetivamente, um processo de formação em serviço dos gestores das escolas de ensino fundamental que conformam as redes municipais de educação no estado do Ceará.

BIBLIOGRAFIA

Arrais Neto, Enéas. Regulacionismo, Modernização conservadora e Educação no Capitalismo Mundializado; in: **Educação e Modernização Conservadora**; Arrais Neto, E. ET all (orgs); pp 21-36. Coleção Labor, Fortaleza, Ed. UFC 2006.

_____. Um Mundo “Sem fronteiras” ou capitalismo “sem controle” ? Regulação Social e a realidade dos novos papéis do Estado Nacional sob o capitalismo mundializado. In: **Trabalho, Capital Mundial e Formação dos Trabalhadores; Educação e Modernização Conservadora**; Arrais Neto, E. ET all (orgs); pp 127-142. Coleção Labor, Fortaleza, Ed. UFC 2006.

Arrais Neto, Enéas e Cardozo, Ma. José P. B. A Essência da Reforma do Ensino Médio: Competências para o novo mundo do trabalho; In: **Educação e Modernização Conservadora**; Arrais Neto, E. ET all (orgs); pp 245-261. Coleção Labor, Fortaleza, Ed. UFC 2006.

Arrais Neto, Enéas. Oliveira, Elenilce G. e Sousa, Antônia A. O Banco Mundial no Chão da Escola. In: **Educação e Modernização Conservadora**; Arrais Neto, E. ET all (orgs); pp 179-186. Coleção Labor, Fortaleza, Ed. UFC 2006.

Facci, Marilda G. Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor. Campinas, Ed. Autores Associados, 2004.

Lima, Isaias B., Arrais Neto, Enéas et Barreto, Sônia P. A Formação de Professores: nas malhas do debate entre o público e o privado. In: **Trabalho, Capital Mundial e Formação dos Trabalhadores; Educação e Modernização Conservadora**; Arrais Neto, E. ET all (orgs); pp 127-142. Coleção Labor, Fortaleza, Ed. UFC 2006.

Oliveira, Elenilce G. Políticas Educacionais no contexto da Reforma do Estado Brasileiro. In **Educação e Modernização Conservadora**; Arrais Neto, E. ET all (orgs); pp 179-186. Coleção Labor, Fortaleza, Ed. UFC 2006.

GT 3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

DESAFIOS PARA A ESCOLA E PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ATUALIDADE

Claudine de Lima Nunes Cordeiro²⁸
Elci Nilma Bastos Freitas²⁹

Introdução

Procuramos apresentar neste trabalho uma reflexão sobre os diversos desafios enfrentados pelo Coordenador Pedagógico (CP) dentro do espaço escolar. Esta intrigante trajetória traz à tona muitos questionamentos que ainda não foram solucionados, no tocante à indisciplina, ao trabalho coletivo e à formação contínua dos profissionais da educação. Refletir sobre essa questão é de fundamental importância para que a partir dessas reflexões possamos encontrar possíveis orientações para minimizar tal problemática.

O pano de fundo deste artigo, não pretende esgotar os estudos acerca dos desafios encontrados pelo Coordenador Pedagógico (CP) na teia escolar, mas enfatizar alguns percalços, tais como: a indisciplina, a dificuldade de implementar o trabalho coletivo e o compromisso pela a formação contínua no ambiente da escola.

Todas as questões mencionadas, e tantas outras externas á escola e à vida profissional que influenciam o professor e as suas emoções, seu humor, adentram a escola, a convivência dele com seus alunos e famílias, seus colegas e coordenadores. Caberá ao coordenador pedagógico gerenciar essas situações e lidar com os diversos sentimentos dos professores para dar continuidade saudável ao processo de ensino-aprendizagem. (VIEIRA, 2003, 86-87)

Diante do supramencionado, questões internas e externas da arquitetura escolar influenciam significativamente nas emoções e humores de todos os sujeitos escolares.

²⁸ Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Especialista em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Católica de Ciências Econômica da Bahia - FACCEBA, Professora-Coordenadora da Escola Municipal Antônio Antunes dos Santos em Feira de Santana, Bahia. *E-mail:* caus_555@hotmail.com

²⁹ Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Coordenadora Pedagógica do Colégio Estadual Agostinho Fróes da Mota, em Feira de Santana e Professora do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Prof. Nelson Pessoa, em São Gonçalo dos Campos, ambos no Estado da Bahia. *E-mail:* enbastos@globocom.com

Refletir, discutir e agir diante de todas essas questões, no sentido de aprimorar a práxis pedagógica, dentro do locus escolar, é o maior fundamento de nosso estudo.

Dentro dessa perspectiva, insurge a real necessidade de historicizarmos o papel da escola frente à sociedade do conhecimento bem como incursionarmos a respeito do cotidiano do coordenador no ambiente escolar, visto que as variadas interfaces desafiadoras do contexto da escola põem em xeque os pressupostos da ação pedagógica, imbuindo no coordenador o sentimento de apedauta e impotência diante de todos os problemas encontrados na engrenagem escolar.

1. O papel da escola frente à sociedade do conhecimento

Vivemos no mundo contemporâneo marcado pela sociedade do conhecimento em que a informação adquire valor indispensável para as relações nas redes sociais do atual contexto globalizado.

Apesar de verificarmos que o conhecimento sempre esteve presente durante toda a história da humanidade, hoje, ele passou a ser mais explorado, visto que àquela época, o conhecimento estava sistematizado em livros e documentos escritos. Cabe salientar, que nos dias hodiernos, as novas tecnologias da informação ganharam destaque, pois o conhecimento caracterizava-se de forma virtual, avançando em redes cibernéticas.

Diante do extrato, percebe-se que os livros já não estão dando conta de suprir as necessidades dos sujeitos pós-modernos em face à informatização desse conhecimento.

Dentro de um contexto multifacetado, nota-se que a escola está em declínio paradigmático, todavia a mesma não consegue modernizar-se para acompanhar as transformações sociais.

A escola precisa estar atenta aos anseios que ecoam na sociedade circundante, promovendo a ressignificação dos diversos saberes, validando a cultura social, pois são elas que, muitas vezes, expressam a dicotomia entre escola e sociedade.

A engrenagem escolar necessita estar em consonância com as transformações sociais para que escola e sociedade primem por uma voz uníssona, repertoriando os sujeitos sociais de conhecimentos que lhes permitam vivenciar a sociedade como cidadãos críticos e reflexivos, éticos e solidários.

Como assevera Alarcão (2008, p.15) “a escola como organização, tem de ser um sistema aberto sobre si mesmo, e aberto à comunidade em que se insere.”

Haja vista que, na atualidade, o único locus de informação não se encerra unicamente na arquitetura escolar, mas e, sobretudo, as pessoas buscam o conhecimento nos diversos ambientes aprendentes: nas fábricas, nas bibliotecas virtuais, nos clubes, nas instituições religiosas, entre outras.

Pensar o papel da escola nos dias atuais implica, portanto, levar em conta questões relevantes como o capitalismo, que para manter a sua hegemonia, elimina fronteiras mundiais, no sentido de globalizar a economia.

2. O coordenador pedagógico e os desafios do trabalho coletivo no locus escolar

A busca incessante pela identidade do CP é uma dos maiores desafios vivenciados por esses profissionais, no tocante ao alcance da sua atuação no locus escolar. Percebe-se que o coordenador ainda não conseguiu sensibilizar os docentes para compreensão e importância do trabalho coletivo, como alavanca da engrenagem escolar.

Nesse sentido, o CP precisa criar alternativas que validem a sua atuação em ampla escala, o que reporta a efetivação de um estilo próprio de coordenar as ações e que estas venham a corroborar e solidificar o seu papel na articulação de todos os atores sociais.

Desse modo, a identidade desse profissional não pode ser cristalizada apenas em uma faceta que remonta a visão de fiscalizador da ação pedagógica, ademais pensar essa identidade significa rever postulares desde a sua formação acadêmica inicial e contínua, como também sua experiência *in loco*³⁰.

Além da complexidade enfrentada no espaço escolar, o coordenador deve se atentar para as diversas demandas e buscar pautar a sua atuação no viés da tessitura organizacional, evitando uma atitude ansiosa, imediatista, frenética, improvisadora. Ou seja, o CP não pode cair no erro de desviar o seu olhar da construção do cotidiano escolar, embasado no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Quando nos deparamos com dúvidas, conflitos, dificuldades e diferenças em nosso cotidiano pedagógico, o mal-estar se instala como se isso fosse uma anomalia a ser debelada e/ou ignorada. Porém, é justamente em meio a esses impasses que, em princípio, reunimos o potencial e o desafio para criar. (MATE, 2007, P.03)

Diante do supramencionado, pode-se destacar que a insurgência de várias demandas no contexto escolar recai a insegurança e a instabilidade do fazer pedagógico deste profissional.

³⁰ *In loco* é uma expressão latina que significa no local.

Dessa forma, o CP depara-se com o grande desafio de articular a equipe pedagógica para o trabalho coletivo frente às excessivas facetas da ambiência escolar.

Nessa perspectiva, estudos acerca desta problemática, pontuam que a efetivação de um trabalho articulado encontra bases na parceria. Dessa forma, o coordenador torna-se capaz de articular o grupo de docentes e provocar a epistemofilia nos educadores.

Partindo desse pressuposto, a melhoria da práxis pedagógica perpassa pelo processo formativo individual, transcendendo para o trabalho coletivo. Este pressupõe a integração de todos os educadores da teia escolar alicerçados na ação e prática que viabilize o compromisso com a formação integral do educando.

A ação coletiva impele ao empoderamento, de modo que todos os sujeitos epistêmicos da área educacional possam repensar o processo pedagógico que melhor atenda as especificidades dos educandos.

Para que esse repensar pedagógico engendre-se em uma prática pautada pela intencionalidade e transforme-se numa consciência crítico-reflexiva é necessário que o docente perceba a sua importância no projeto coletivo da instituição escolar e, assim, participe ativamente dessa construção por meio dos ideais da coletividade.

Contemplar o individual no coletivo e fazer com que o coletivo reflita o conjunto dos pontos de vista individuais é o que confere ao trabalho coletivo seu caráter de coletividade, visto que só assim há uma participação efetiva – não no sentido de tomar parte em, mas de adesão de cada um, com sentimentos e pensamentos, valores e princípios. Logo, o trabalho coletivo é construído por cada educador e promovido pelo coordenador, responsável pela mediação desse processo de construção. (PLACCO e SOUZA, 2008, p. 28)

Parafraseando o supracitado, acredita-se que o CP tem uma função *sine qua non* na promoção da mediação desse trabalho coletivo e que cada educador deverá compreender o seu papel diante da coletividade, ou seja, como colaborador ímpar na dimensão individual para coletivo.

3. O coordenador pedagógico e as interfaces da formação do docente

A escola é um locus privilegiado de formação de educadores e tem no coordenador o seu propagador efetivo, visto que os estudos realizados dentro do espaço escolar visam minimizar a distância entre teoria e prática e fomentar um diálogo permanente da práxis.

Assim, o CP deve garantir o leque de saberes e conhecimentos da experiência docente que veio valorizar o seu *savoir faire*³¹ a partir do compromisso político e social e da

³¹ *Savoir faire* é um termo de origem francesa para designar o conhecimento processual. Numa tradução livre possui o significado de *saber-fazer*.

reapropriação dos docentes dos processos pedagógicos. Embora essa mudança de aporte teórico parta de uma conscientização dessa necessidade de mudança e, não, de um decreto formalizado pela gestão escolar.

Neste ínterim, a produção teórica constitui fator relevante na formação dos educadores, trazendo à tona seus vários matizes, o que fundamenta os pressupostos da ação pedagógica.

Sendo assim, essa formação continuada pode acontecer sob diferentes formas e diversos espaços, como: auto-formação (parte do princípio de que o próprio educador deve responsabilizar-se pela sua formação através da montagem de sua biblioteca particular, cursos extraescolares, dentre outros); podendo efetivar-se também por meio dos cursos promovidos pelos órgãos mantenedores de ensino; participação em congressos, seminários.

Partimos do entendimento de que o CP deve estar a serviço da excelência da formação contínua dos educadores de toda arquitetura escolar, esta relevância está amparada pela própria especificidade de sua função.

É importante que o coordenador pedagógico concretize sua ação no acompanhamento das atividades dos professores em sala de aula, pois isto lhe dar oportunidade de discutir e analisar os problemas decorrentes desse contexto, como uma perspectiva diferenciada e abrangente. É ele quem, no espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores, indica ações, enfim, exerce uma posição natural de liderança e autoridade. (GEGLIO, 2005, p. 118)

Com base na citação acima, nota-se que o coordenador necessita viabilizar encontros regulares de estudo seja semanal ou quinzenal, com o corpo de docentes de sua tessitura escolar para discutir sobre a imediatez das dificuldades que emergem do contexto de sala de aula, no sentido de propor possíveis soluções. Indicação de leituras, discussão sobre informações adquiridas em eventos, workshops, jornadas educacionais são imprescindíveis para que o grupo escolar reflita sobre sua práxis e possam intervir e mediar suas ações, buscando a excelência do processo ensino-aprendizagem dentro do espaço escolar.

A formação em serviço constitui fator peremptório no núcleo de competência do coordenador.

4. A problemática da indisciplina na escola e a coordenação pedagógica

Uma das problemáticas enfrentadas dentro do espaço escolar é a indisciplina por parte dos educandos e vários docentes pontuam que a indisciplina dos alunos compromete o seu trabalho planejado.

Essa questão pontual assume um caráter complexo e de difícil solução, haja vista que o papel da família é preponderante na construção de limites comportamentais de seus filhos.

A ausência do acompanhamento familiar quanto ao aspecto comportamental dos discentes, constitui elemento desencadeador do desrespeito ao docente, muitas vezes, redundando em violência física, visto que os responsáveis não assumem efetivamente o seu papel, omitindo-se quando convidados a comparecerem no ambiente escolar, tendo como consequência elevados índices de indisciplina e conflitos intermitentes.

A realidade escolar está circundada por contradições sócio-históricas condicionadoras e reprodutivistas de comportamentos fortemente determinados pela reprodução social. Queremos afirmar com isto que a problemática da indisciplina é algo novo no contexto educacional, pois, no passado, a escola tinha alunos oriundos da elite, estes, naturalmente, disciplinados e quando existiam conflitos, eram pontuais. Atualmente, essa discussão permeia pelo campo da complexidade devido à diversidade dos atores que constituem o locus escolar.

O papel do CP diante dessa situação é de um investigador das causas que estão desencadeando a indisciplina na escola e, a partir daí, mediar e intervir na situação conjuntamente com a equipe docente e gestora, buscando a abordagem dos *métodos*³² que constitui em cinco vertentes: análise da realidade; projeção de finalidades; plano de ação; ação e avaliação.

Estas práticas buscam minimizar os impactos da indisciplina no palco escolar. No entanto, é importante a reflexão acerca de alguns elementos, tais como: a concepção que o professor tem sobre a indisciplina, a relação professor X aluno, a sua prática pedagógica, propostas de intervenção durante os conflitos, pois os docentes se furtam de resolver a situação, transferindo a responsabilidade para o coordenador e/ou gestor.

Os encaminhamentos para a orientação educacional ou para a coordenação pedagógica, além de não produzir resultados, fazem com que essas instâncias fiquem “apagando focos de incêndios” e sem tempo para as mudanças mais estruturais do currículo e do trabalho coletivo, elemento decisivo da escola. Por isso tudo, seria importante não entrar na “síndrome de encaminhamento”. (VASCONCELLOS, 2009, p. 233)

Diante do supracitado, é evidente que muitos docentes transferem suas responsabilidades para outros atores do contexto escolar, esperando deles fórmulas mágicas, suspensões e punições mais severas por parte dos gestores como se essas práticas venham coibir a indisciplina no espaço da escola.

Ponderações Finais

³² *Métodos* é uma palavra grega que significa meta, através de , por meio de.

Diante do exposto, percebe-se que são diversos os desafios a serem enfrentados pelo coordenador dentro do espaço escolar, desde a mobilização de todos os atores escolares até as resoluções dos conflitos em classes. Isto significa que o CP, por várias vezes, acaba renunciando a operacionalização de suas atribuições para apagar incêndios, acumulando, assim, trabalhos pedagógicos essenciais para que a unidade escolar reflita uma prática docente de qualidade e aprimore, desta forma, os processos de ensinagem e aprendizagem.

Ademais, o coordenador esboça uma angústia excessiva no tocante a sua competência técnica por conta das demandas que insurgem no bojo escolar e muitas delas não são solucionadas. Tal assertiva vem corroborar com as afirmações de diversos autores e pesquisadores da área educacional, que por mais que o CP seja competente, sozinho ele não conseguirá transformar o cotidiano escolar.

Vimos através deste, cimentar a relevância do trabalho coletivo no contexto escolar, pois é através da coletividade que as diversas vozes dos sujeitos sociais constituem a tessitura escolar.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008 – Coleção Questões da Nossa Época; v. 104.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATE, Cecília Hannah. *Qual a identidade do professor coordenador pedagógico?* (online) Disponível na internet via. URL: http://www.caxias.rs.gov.br/nidi/artigos_lista.php?codigo=9. Arquivo consultado em 11 de novembro de 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 1ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.

RANGEL, Mary. (org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GT3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DO NOVO PERFIL PARA DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Elaine Almeida Aires Melnikoff³³
Ana Lícia de Melo Silva²

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade o estudo da profissão docente e o perfil necessário desses professores tem sido objeto de estudo de muitos estudantes e pesquisadores, a qual se procura saber a geneologia dessa profissão e quais conhecimentos e saberes ela demanda. Desta forma o presente artigo tem por objetivo abordar quais as qualificações necessárias para a formação de docentes universitários frente as exigências que recaem sobre o profissional de cursos universitários.

Desta forma a revisão literária abordará estudos bibliográficos e investigação histórica, a qual dará suporte a esse estudo. Portanto conclui-se que não basta apenas produzir novos conhecimentos e técnicas pedagógicas modernas, mais sim desenvolver e aperfeiçoar a capacidade dos profissionais que estarão à frente dessas mudanças estimulando e ofertando condições para a formação continuada.

A profissão de professor nunca foi fácil e na atualidade as exigências estão cada vez mais acirradas, os requisitos no âmbito de formação e qualificação, especificamente para o ensino de nível superior, exige do docente desta área a constante procura de atualizações e formações.

Muitas vezes a exigência de qualificação deste profissional é apenas atribuída ao acúmulo de titulações, e as qualificações pedagógicas e interpessoais são esquecidas. Considerando a relevância de projetos de pesquisa, extensão, conforme as metas e objetivos do projeto pedagógico, faz-se necessário a discussão em torno da importância das relações interpessoais entre professores e alunos no processo ensino-aprendizagem.

³³Graduada em comunicação Social UNIT, Pós Graduada Marketing pela UNIFOA, Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior FASE, graduando em História UFS, Membro integrante do Grupo de Estudo em História da Educação UFS e membro do GPGFOP/ UNIT, pesquisadora FAPITEC elaine_almeida1974@hotmail.com.

²Graduada em Química Licenciatura na UFS, pós-graduada em Docência do Ensino Superior FASE, Membro do Grupo de Estudo em História da Educação: intelectuais da educação, instituições escolares e práticas educativas UFS, liciaqmc@hotmail.com.

A aproximação professor x aluno no âmbito da sala de aula é importante para que haja uma integração, possibilitando um ambiente de reflexões e discussões pertinentes para o amadurecimento das idéias e conceitos. Novaski afirma ...”se o professor deve ver a sua aula também como um encontro de gente com gente, de outro lado,entretanto, é preciso proteger essa idéia de reducionalismos “(NOVASKY,1993,p14). O professor não é mais o repassador de conceitos e teorias, ele é provocador, responsável por administrar e teorizar as relações do saber.

A diversidade cultural dos educandos nas salas de aulas a cada dia se multiplica, no mundo moderno onde a tecnologia esta expressa em todos seguimentos, não tem mais possibilidade de o docente deter-se apenas a sala de aula , Novaski reflete ...” para que serve uma sala de aula se não for capaz de nos transportar além da sala de aula? (NOVASKY,1993,p.15) .

Temos percebido que esta preocupação com ensino – aprendizagem, se dar aos integrantes da licenciatura, o qual são preparados e resignificados para atuarem nas salas de aulas como multiplicador de conhecimentos, estimulador ao desenvolvimento científico, e acima de tudo ao senso crítico e questionador que o aluno deve ter.

Contudo, percebemos que nas faculdades, que ao longo dos anos se proliferaram em nossa sociedade, o compromisso com a qualidade e funcionalidade do ensino- aprendizagem é deixado de lado. Com a necessidade de imediatismo e concorrência do mercado, muitas instituições acabam por contratar professores bachareis em cursos que não contemplam em sua matriz curricular os conteúdos e metodologias voltadas as atividades de ensinar e aprender, os professores bacharés não possuem formação mínima para a docência e não conhecem as competências necessárias para um bom desempenho aluno – aprendizagem.

Os bacharés que atuam na docência do ensino superior estão respaldados apenas no seu conhecimento específico de uma área. Conhecer e dominar os conteúdos nesse cenário se sobrepõe as formas e metodologias de desenvolve-lo nas atividade de docência.Conforme Tavares (2001) a docência no ensino superior tem sofrido no quesito qualidade, principalmente quando se trata de atuar em áreas específicas do conhecimento e que requer um mínimo de qualidade e compromisso com a aprendizagem.

Valorizar de forma equilibrada o conhecimento da disciplina com o ensino – aprendizagem requer:

[...] no âmbito da Educação Superior a qualidade profissional precinde do conteúdo/forma técnica, na medida em que ela é entendida como instrumento pedagógico reflexivo, organizativo e contextualizado do

trabalho pedagógico e com veiculadora e produtora de significados e sentidos sociopolíticos e culturais. (TORRES, 2006, p.32)

Essa questão de qualidade que hoje perpassa pelo ensino superior se configura uma preocupação política e social, que merece ser estudada com mais ênfase, uma vez que entende-se que a qualidade do ensino vai refletir na qualidade do profissional que surge desse ensino e que fará parte da sociedade.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

As discursões que se integram na qualidade de formação do docente do Ensino Superior, requer algumas reflexões sobre os diferentes enfoques e paradigmas relativos aos saberes pedagógicos e epistemológicos que mobilizam a docência gerando assim, uma tensão no seio das universidades que cada vez mais tem percebido a desqualificação do docente do Ensino Superior.

É percebido em muitos profissionais a falta de um contato pedagógico que contemplassem os conhecimentos teóricos e práticos relativos às questões do ensino e aprendizagem em sua contextualização, ou seja, o aluno como sujeito do processo de socialização do saber ; professor como agente de formação; e o contexto locus onde ocorre o saber e as relações que se travam entre as suas interdependências.

O processo de docência do ensino superior é pertinente destacar:

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dá em separado de processo de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje, considerando na construção da docência do ensino superior (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p.259)

Essa constatação favorece a necessidade da formação continuada, onde o profissional deve buscar a constante qualificação. A formação pedagógica, pensada em termos acadêmicos e didáticos, surge num panorama de compreensão sobre qualidade do trabalho docente no recinto da sala de aula . A competência acadêmica e didática necessária a atuação do docente frente a sala de aula entendemos que:

Competência a condição de não apenas fazer, mas de fazer e sobretudo de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador. Mas que fazer oportunidade, trata-se de fazer- se oportunidade (DEMO, 1998, p.13)

Se faz necessário que as universidades invistam na formação efetiva do corpo docente para que estes possam transformar as instituições em locus de produção de ensino, pesquisa e extensão. As condições e metodologias necessários à docência do Ensino superior mais relevantes são:

O Processo de ensino-aprendizagem – [...] um processo de ensino ou de aprendizagem é fundamental para adoção de medidas que incentivem um ou outro processo[...] A organização curricular –[...] é necessário que a organização curricular coopere com a implantação de um processo de educação coerente com os princípios [...] conhecimento em rede, interação das disciplinas entre si e com as atividades [...] A metodologia – [...] esta voltada para a proposta educacional e teoria curricular tradicional que defendem a transmissão do conhecimento e sua reprodução como objetivos principais de uma instituição educativa [...] O processo de avaliação – esse é outro ponto a ser pensado em sua conceitualização e alterado em sua educação e respectivo currículo [...] O professor aluno – [...] o professor na qualidade de profissional da educação necessita de formação continuada [...] o aluno, modificando a sua clássica conduta passiva e reprodutiva para uma atitude de participação, construção do conhecimento, desenvolvimento de um processo de aprendizagem que o envolva como um todo, como pessoa e profissional. (MASETTO, 2006, p.462-465)

O ser professor não é tarefa fácil, e quando está atrelado ao bacharelado os impasses são ainda maiores, ou seja, os professores com formação técnica, supondo que para adentrarem a sala de aula bastam deter-se ao conhecimento específicos dentro da concepção tradicional de ensino, ou ainda que uma posição de destaque na carreira profissional confere ao sujeito a exelência de exercer o magistério.

Reinteramos que o aprender e ensinar são duas atividades unificadas pela relação que se estabelece entre o agente formador (professor) e o aprendiz (aluno) respaldados em interação e repeito.A preparação do profissional de educação para a sua inserção no ensino superior, consiste não apenas no planejar e sim em dota-lo das condições de gerir o conhecimento e o ensino.

Essas características de ensinar na Universidade exigem uma ação docente diferenciada da tradicionalmente preticada. Na docência, como profissional que realiza um serviço a sociedade , o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, critico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação (PIMENTA,ANASTASIOU,CAVALLET, 2003, p. 271)

A DOCÊNCIA NO BACHARELADO

O ensino de nível superior, hoje encontra-se diante de alguns paradigmas, e a relação aluno x professor, ensino x aprendizagem ganham destaque em pesquisas, a qual a temática procura compreender essa relação.

A docência em seus aspectos pedagógicos, é construída em bases metodológicas específicas para o ensino, embora o que observamos nas faculdades é que os profissionais de bacharelado que não obtiveram em seu curso, disciplinas que complementassem a didática necessária ao ensino, são logo requisitados para lecionar em cursos superiores.

A universidade nos últimos tempos vem sofrendo muitas transformações, não apenas no campo do ensino mais também na modalidade pedagógica. Estamos num movimento de mudanças desde o Ensino Profissionalizante atrelado ao ensino médio, os chamados Técnicos Integrados, ou Médio- Técnico , passando pelas licenciaturas, especialmente no movimento de busca pela profissionalidade, formação de formadores, desenvolvimento profissional da docência.

Podemos observar que as exigências é cada vez maior e complexa na preparação dos professores universitários, para o ingresso no magistério superior que sobrepassa a formação inicial num área específica do conhecimento. É importante destacar que a docência no bacharelado não é uma atividade simples, em se tratando de professores com formação tecnicista e que apenas repassam seus conhecimentos específicos de sua área , dentro de uma concepção muitas vezes conteudista. Ficando claro, portanto que a ausência dessa formação pedagógica vem delegar um peso enorme frente as interfaces “do que ensinar”, “para quem ensinar”, “como ensinar”, que no decorrer da busca do amadorismo profissional e a profissionalização confrontam com várias dificuldades ao exercício da prática docente.

Sabemos que a sala de aula, não pode somente ser um lugar de transmissão de conteúdos teóricos, mais também de aquisição de valores, de comportamentos , a relação professor x aluno torna-se um determinante:

Não é certo sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante, e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos [...] a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha efetividade interfira no comprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele (FREIRE, 1996, p. 159-160)

A relação aluno – professor se insere em vários resultados positivos e negativos, sendo que a distinção do bem e mal devem ser averiguada em ambos os lados. As dificuldades acadêmicas não podem ser somente focadas no aluno, se faz necessário uma investigação mais profunda para que não gere e se instale um círculo vicioso aluno – problema, professor –problema.

Muitas dessas relações de estranheza ocorre por falta de preparo do docente, que por inexperiência do exercício acadêmico acaba por levar a ferro e fogo picuinhas de alunos imaturos, muitos que acabaram de sair do ensino médio, numa didática totalmente diferenciada das adotadas nas universidades.

Hoje com um grande número de faculdades e universidades que invadem nosso país, muitas vezes o ensino superior é visto por esses profissionais bacharéis como uma oportunidade de ganho financeiro. Como observado por Pimenta e Anastasiou (2002, p.141), as oportunidades de emprego vem aumentando com a expansão das instituições particulares de ensino em todo o território nacional, expansão esta, que não é acompanhada de um processo de profissionalização, nem inicial nem continuada (PIMENTA E ANASTASIOU,2002, p.128-129).

O professor bacharel que ensina no bacharelado requer reflexões e discussões acerca de espaços de formação continuada,este professor terá que construir ao longo de sua carreira para a sua profissionalização os saberes não somente técnicos , mais sim os saberes da experiência.Os professores em sua formação, passam por uma série de requisitos que vão entrelaçando a sua competência.

[...] em primeiro lugar, os professores reconhecem que as práticas de ensino constituem o componente mais importante de sua formação, razão pela qual é de especial importância analisar esse componente formativo.Em segundo lugar, mesmo sendo muitas as pesquisas não podemos afirmar que exista um conhecimento sólido acerca das praticas de ensino, de como se desenvolvem e que resultados conseguem. Em terceiro lugar, porque as praticas de ensino constituem o componente do programa de formação de professores mais destacado para estabelecer relações entre as escolas e a universidade. Quarta razão é determinada pela necessidade de conhecer as características do professor tutor eficaz, bem como das relações com os alunos estagiários . [...] as praticas de ensino proporcionam a oportunidade de estudar os professores em um continuo de sua carreira profissional. (MARCELO GARCIA, 1998, p. 57).

Entrelaçar as competências necessárias a formação de professor,é construir um conceito de professor reflexivo, pode representar uma forma inteligente de formar o professor para o exercício da docência no ensino superior. A profissionalização do professor universitário, sua formação acadêmico – científica e a real influência que exerce na formação de seus alunos.

O conhecimento é vivo, não linear, é movimento e por isso, imprevisível e incerto. Precisa ser feito e reconfigurado. A conjugação de variáveis, diferentes para cada momento, participante ou território – sala de aula, laboratório, campo da pratica -, é feita e refeita a cada nova necessidade, problema ou interesse. Não há certezas ou absolutos ou verdades que não possam ser submetidas à reflexão, à dúvida. Questionar saber formular perguntas faz parte do esclarecimento . Por isso também não se admite a existência de uma única metodologia do ensino, de uma receita para o bem

ensinar. É preciso construir e reconstruir cada prática pedagógica. Ela sempre será nova a cada conjugação de variáveis, mesmo respeitando –se a epistemologia do campo de conhecimento de cada carreira profissional. A incerteza reside em duvidar das certezas tidas como verdades, em pensar e re-significar o conhecimento em cada uma de todas as relações possíveis. (LEITE, 2001, p. 103)

Uma política de formação de professor reflexivo pode representar uma forma inteligente de formar o professor para o exercício da docência no ensino superior, a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional que vise uma metodologia adequada para a construção de um docente reflexivo, que possua uma integração e compromisso com o ensino – aprendizagem se faz necessário e urgente.

Perrenoud (1999, p. 184) diz que “a tomada de consciência depende da construção de um” saber analisar”, transponível a diversas situações, mais também de um “querer analisar”, de uma disposição à lucidez, de coragem de cutucar a ferida”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação para a docência no Ensino Superior é um assunto que requer muitas reflexões. Portanto, este texto buscou refletir sobre as competências necessárias a profissão de docente, uma vez que está atrelada a muitas implicações, para o exercício de professor.

Se faz necessário, uma qualificação específica que ultrapasse o domínio do conhecimento específico da área, e se articule com o preparo pedagógico, para superar situações desafiadoras em sala de aula. Percebemos que a formação do professor tem enfatizado mais os conhecimentos científicos e tecnológicos e com isso dando pouca importância às questões de relacionamento pessoais e metodológicos/pedagógicos.

Para que esse déficit seja sanado é preciso que as universidades invistam e estabeleçam uma política de formação continuada para os professores universitários, a valorização do ensino e da formação pedagógica do professor universitário requer alterações nas questões pedagógicas e deve-se superar a crença de que ser bom professor basta conhecer profundamente o conteúdo e transmitir para o aluno que por sua vez irá memorizá-lo.

Mais do que um professor conteudista, se faz necessário ações pedagógicas e metodológicas para que as universidades possam formar os docentes, pessoas capazes de questionar, refletir, dialogar com os diversos campos dos saberes.

Ensinar é uma arte, que precisa ser lapidada, aperfeiçoada a cada dia através de uma postura crítica e reflexiva da prática, pois a reflexão é um valioso instrumento de auto desenvolvimento e transformação.

BIBLIOGRAFIA

ALARÇÃO, I. **Formação Reflexiva de professores – estratégias de supervisão**. Ciade do Porto: Porto Editora, 1995.

ANASTASIOU, Léa G.C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In ROSA & SOUZA (org). **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

CERVO, Amado; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 3 ed. Campinas , São Paulo: Autores associados, 1998.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da autonomia** : saberes necessários a pratica educativa . 25 ed. São Paulo:Paz e Terra, 2002.

LEITE, Denise. Conhecimento social na sala de aula universitária e a auto formação docente. In MOROSINI. Marilia Costa (org). **Professor do ensino superior** :Identidade ,docência e formação. 2 ed. Brasília :Plano, 2001.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores : novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NOVOA, Antonio (Coord.) **Os Professores e sua profissão**. Lisboa: Publicações Dom Quixote , 1995 p. 51- 70.

PIMENTA, Selma Garrindo; ANASTASIOU, Lea da Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Maria da Gloria.**O Professor em Construção**.Campinas. Papirus, 1993.

PERRENOUD,Pierre. **Práticas Pedagógica e Atividade Docente** :perspectivas sociológicas. 2 ed. Dom Quixote.Lisboa, 1996.

TAVARES,José. Construção do Conhecimento Profissional no Ensino Suoerior. In. TAVARES, José. BRZEZINSKI, Iria (org). **Conhecimento Profissional de Professores**: a praxis educacional como paradigma de construção. Fortaleza : Democrito Rocha, 2001.p.17-52.

VIGOTSKY L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GT 3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
O CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE: O CURRÍCULO E A IDÉIA DE UNIVERSIDADE COMO
POSSIBILIDADE INVESTIGATIVA DE SUAS PRÁTICAS E MATERIAIS
CULTURAIS NO ESPAÇO ACADÊMICO

Ana Lícia de Melo Silva(UFS)³⁴

liciaqmc@hotmail.com

Elaine Almeida Aires Melnikoff(UFS)³⁵

elaine_almeida1974@hotmail.com

Introdução

Este artigo pautado no campo da História da Educação tem como temática central a Cultura no espaço acadêmico. A investigação no curso de Química Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe tem o propósito possibilitar caminhos para se descortinar práticas, espaços e objetos possuidores de materialidade ainda não historicizados. Neste âmbito, o currículo se faz fonte deste estudo por ser considerado um artefato importante que reuni informações sobre as práticas e usos de objetos e equipamentos acadêmicos. Para tanto, as considerações sobre a idéia de Universidade em si tornaram pontos indispensáveis para esta análise. O suporte teórico desta pesquisa contou com teóricos dos campos da História da Educação, Currículo e Ensino Superior.

A metodologia aplicada foi caracterizada bibliográfica e dividida em dois momentos: o primeiro tratou sobre Universidade, o *lôcus* investigado da Cultura no espaço acadêmica e o segundo sobre o currículo, um artefato desta Cultura Material. A construção deste artigo possibilitou entender que a história da cultura das práticas e dos materiais para formação de professores tem o currículo como dispositivo importante na reconstituição de um tempo passado no cerne da Universidade que, sobretudo apresenta um tradicionalismo em ritos e hierarquia e, um não tradicionalismo correspondente aos avanços científicos.

A formação docente presente no curso de Química Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe se constitui temática desta investigação, com o propósito de possibilitar caminhos para se descortinar práticas, espaços, objetos e equipamentos que são possuidores de materialidade ainda não historicizados no século XX para a década de setenta que se

³⁴Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Sergipe – FaSe. Licenciada em Química pela Universidade Federal de Sergipe. Professora da Rede Estadual de Ensino/SE no Colégio Estadual 28 de Janeiro. Membro do Grupo de Estudos em História da Educação: Intelectuais da Educação, Instituições Escolares e Práticas Educativas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

³⁵ Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Sergipe – FaSe. Graduada em Comunicação Social pela Universidade Tiradentes-UNIT. Graduanda em História Licenciatura pela universidade Federal de Sergipe. Membro do Grupo de Estudos em História da Educação: Intelectuais da Educação, Instituições Escolares e Práticas Educativas pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

justifica por ser o período de funcionamento do referido curso e aprovação de sua primeira Matriz Curricular.

Dentro do campo da História da Educação, esta Formação Docente analisada através de sua Cultura Material do Ensino Superior carece de comentários e estudos, os quais foram observados no referencial teórico deste trabalho. Por outro lado, estes mesmos referenciais apresentaram o Currículo como um impresso importante desta cultura e rico de informações, cujo procedimento foi justificar a precisão que tal artefato representaria a temática em questão.

Outro ponto destacado recai sobre a idéia de Universidade, ou seja, entendimento de unidade que constrói e desenvolve ciência através do aspecto do não tradicionalismo respondente a uma investigação histórica do curso de Licenciatura em Química no tocante a formação de professores. Além disso, a Universidade também apresenta seu aspecto tradicional por apresentar seus ritos formais de formatura, vestimentas, hierarquização de poderes, registro dos nomes de formados em placas e níveis de formação por repetir-se a diferentes tempos da história.

Com isso, o método bibliográfico tornou-se condizente em possibilitar caminho de estudo historiográfico da Cultura Material e Práticas Culturais no ensino superior para a Formação Docente em Química. Os estudiosos Lopes (2006); Carvalho (2003); Chartier (2009); Darnton (2010); Bastos (2011); Felgueiras (2010) apresentam considerações sobre a formação do campo de estudo sobre História da Educação a qual compreende esta investigação e permite suporte teórico para a pesquisa em questão.

Já os autores Silva (2006); Silva (2010); Goodson (1995) e Pacheco (2005) discorrem contribuições sobre como observar e concatenar a idéia de Universidade; estrutura e entendimento de um currículo para uma assertiva contribuição histórica da cultura sobre as práticas em que se ressaltam as ações dos indivíduos envolvidos nestes ambientes de ensino e, o material que apreende os instrumentos utilizados no curso de Química Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa foi dividida em dois momentos. O primeiro apresenta uma síntese sobre a História da Educação e sua configuração enquanto campo de pesquisa. No segundo demonstra-se o currículo como fonte histórica à temática central sendo então alicerçada pela compreensão da idéia de Universidade que respaldam em dispositivos limites e complementares a possibilitar uma reconstituição histórica de um curso de ciências exatas a formação docente.

1. História da Educação: a formação de um campo de pesquisa

Adentrar numa pesquisa histórica ou mesmo pensar se determinados vestígios ou fragmentos serão considerados ou não indícios de reconstrução do tempo passado faz-se necessário, primeiro, uma observação reflexiva sobre o que é próprio da História. Para este estudo, em particular, a imersão se dá no campo da História da Educação, pois, como comenta Lopes (2006) a Educação é o termo que determina o tipo de História a que se quer escrever e, ao mesmo tempo, propõe questionamentos ao segundo termo como forma de coletar informações.

Por esse parâmetro, as possibilidades de historicizar um espaço educacional tornam-se objetivas e, a contextualização de cada questionamento garante a possibilidade de reconstruir o passado. Entretanto, entender a coerência da problematização no campo da História da Educação nos encaminha ao conhecimento do movimento que suscitou tamanha repercussão nas pesquisas historiográficas: os Annales.

Na abertura para um novo olhar, a História, através dos pensadores Marc Bloch, Lucien Febvre, Fernand Braudel, Jacques Le Goff e entre outros, fizeram intensos estudos ao longo de três gerações dos Annales onde a problematização da História e, em específico para a História da Educação, tornaram-se chave para a imersão em dispositivos que respondem as práticas culturais e a cultura material dos ambientes educacionais de um tempo e espaço.

Tratar de nova reconfiguração da História é expressar um termo, ou melhor, uma linha de pensamento próxima da proposta da terceira geração dos Annales: Nova História Cultural.

A História Nova [...] repousa sua novidade em três processos: *novos problemas* põem em causa a sua própria história; *novas contribuições* modificam, enriquecem, transformam os setores tradicionais da história; *novos objetos* aparecem no campo epistemológico da história (LOPES, 2006,p.27).

Fica-se evidente que o novo terreno investigativo da História, ancorado por essa tríade: novos problemas, novas contribuições e novos objetos farão do pesquisador um observador de características que as práticas culturais e a cultura material foram instruídas por efeito da educação em diferentes sujeitos, lugares e períodos que por sua vez comporta-se como contexto da história a qual se investiga. Reconstituir um período da educação é, além destes processos, permitir a ação abstrata que ocorre a partir do pronunciamento que se decide em andar nos caminhos da história, como permite ressaltar Chartier (2009,p.15) que “a história tem, então, a tripla tarefa de convocar o passado, que já não está num discurso presente; mostra as competências do historiador, dono das fontes; e convencer o leitor [...]”.

Entrelaçar um diálogo entre a História Nova e o historiador é resultar numa ampliação de olhares sobre os mesmos ou diferentes objetos e fontes que fortalece a História da Educação como um campo comprometido a escrever sobre um tempo passado na intenção de lidar com problemas do presente para uma tentativa de análise do tempo futuro, como ressaltou Darnton (2010) em sua obra “A questão dos livros: passado, presente e futuro”.

Outro ponto a ser considerado são as funções impostas de uma pesquisa histórica educacional dada por seu autor após responder as questões levantadas a cerca do proposto. Isto significa que a ampliação dos espaços de produção, seja nacional ou internacional, devem não só preocupar-se com a guarda das fontes e do registro de um tempo, mas com o subsídio que estes estudos trarão para o tempo futuro para fins de avanços de nosso espaço sócio-educacional.

Próximo deste pensamento, a pesquisadora Bastos (2011) em seu estudo “A Caixa de Pandora: Desafios do Ensino e da Pesquisa em História da Educação no Brasil” chama à atenção dos historiadores da educação quando tece interrogações:

[...] em que medida os estudos locais, regionais, particulares têm permitido avançar a compreensão da educação no Brasil e contribuído para a solução de seus problemas crônicos? Qual a nossa participação e contribuição hoje, como produtores de conhecimentos sobre a Educação Brasileira, para a formulação de políticas educacionais e ações escolares? Mesmo considerando que nossas questões partem do presente, que ressonância têm tido nossas “respostas” para a mudança do quadro referencial? Ou, em que medida contribuiu para exaltar “nacionalismos” regionais, idealizando-os, reificando (naturalizando) e legitimando processos de ruptura? Qual tem sido a projeção de nossas pesquisas? (BASTOS, 2011, p.79).

Fica evidente com esse interrogatório o tom de seriedade que esta pesquisadora trata as propostas de pesquisas em História da Educação, onde recai sobre o historiador a responsabilidade de reconstruir o passado sem atribuição de julgamentos, mas, imputar “caráter político da produção e socialização do conhecimento” deverá ser considerado relevante, bem como a avaliação dos efeitos acadêmicos em razão da educação.

Versando na reconfiguração deste campo de pesquisa em questão, as propostas de estudos vão além da descrição e localização dos espaços, da catalogação de fontes, na decisão sobre este ou aquele objeto de estudo e na delimitação de um recorte temporal. Mas, é centrar essas escolhas na cultura como razão de que sujeitos ocuparam e modificaram os espaços sociais e educacionais a fim de produzir ou serem fontes e objetos de pesquisa de um determinado tempo que se delimita para fins investigativos.

A cultura como sistema de normas e valores e como conjunto de obras-primas de uma época ou sociedade vai ocupar assim um lugar de destaque na narrativa, articulando com os processos sociais, econômicos e políticos, que a explicariam. Reconhece também a variedades das culturas e a necessidade de as (re)conhecer, nas suas especificidades sócio-históricas (FELGUEIRAS, 2010,p.19).

Encontra-se, a partir do que estabeleceu neste campo de estudo, que a pesquisa em História da Educação enraíza-se no conceito de cultura para garantir que a reconstituição de um período histórico seja escrita sobre um olhar de não julgamento, pois, a coerência atribuída se deve aos limites de seu tempo e espaço que diferentes sujeitos criaram e/ou atribuíram usos e ações de distintas práticas e materiais.

Ao passo que o historiador do campo descrito segue estas direções, a capacidade de um estudo trazar-se referência para observação do que se processa no tempo presente, ou seja, uma releitura do que ocorre, é favorecido na medida em que o autor permite que seu feito seja possibilite análises de reconfiguração positiva ao espaço educacional ao que se historiciza.

2. Formação docente em Química: o currículo e a idéia de Universidade

No primeiro momento apresentamos a formação do campo da História da Educação e quais foram suas influências para lhe configurar com “uma enorme capacidade de renovar temas e instigar o olhar” através de “novas interrogações e novos critérios de tratamento do arquivo” (CARVALHO, 2003,p.257 e 262). Além disso, dispusemos a tratar da função do historiador deste campo frente ao estudo realizado.

Para este momento, trataremos de um artefato da própria cultura material do curso de Química Licenciatura que, amparado sobre uma reflexão da idéia que se possui sobre Universidade, o currículo será a possibilidade de descortinar práticas culturais e diferentes objetos, equipamentos e espaços que se constituíram pertinentes a formação de professores do curso já mencionado.

Em face disto, a Universidade é entendida como uma instituição rica, complexa e contraditória, pois, seu estudo nos encaminha aos embates de uma recusa do que foi para torna-se a face de seu tempo histórico e, sua idéia enquanto centro de desenvolvimento científico e de tradições, os quais competem a este estudo os principais pontos de análises à

História da Educação para a formação docente. Já o Currículo, foi relacionado com os seguintes temas: cultura, práticas produtivas e formação de identidades para se permitir concatenar este na busca da manifestação de práticas e matérias culturais do ensino superior.

Discorrer sobre a Universidade em si é entender, primeiramente, que se trata de uma instituição de ensino que estruturada na diversidade e desafios, veste-se do complexo ao contraditório para desenvolver seu principal papel: o exercício da reflexão. Escrever sobre uma “História da Educação Acadêmica” é sentir-se aberto a não aceitar uma tradição, pois, isto corresponde ao desenvolvimento de modelos, conhecimentos, exceções, critérios e técnicas que orientam ou modificam atividades com o objetivo dos avanços da ciência.

Por outro lado, esta mesma Instituição também apresenta tradições no que tange aos ritos formais de formatura (vestimentas, lugares e falas dos indivíduos da mesa diretiva) e hierarquização de poderes são alguns elementos que fazem parte deste centro de formação e qualificação de profissionais a produzir pesquisa e novos conhecimentos científicos.

[...] a história é feita de contradições e contingências, não se pode considerar qualquer realidade histórica como o simples efeito de uma causalidade linear, como se fosse um processo físico. Se não compreendermos a experiência real pela qual a Universidade se constituiu, não compreenderemos a nossa experiência de Universidade. Não se trata de explicar uma coisa, mas de compreender uma história. [...] A idéia de Universidade se constrói através daquilo que nela se conserva e daquilo que nela se transforma. E é exatamente por conta dessa duplicidade que a compreensão da experiência presente não pode abandonar o entendimento da experiência passada (SILVA, 2006, p. 290).

Tratar do processo de investigação histórica em que o *locus* é a Universidade requer do historiador um cuidado particular por balizar os vestígios tradicionais daqueles que assim não se comportam como evidencia o autor Silva (2006) ao utilizasse das palavras conservação e transformação em seu texto citado acima. Por seguimento, os efeitos dos questionamentos oriundos do tempo presente ao passado por uma perspectiva futura precisará a valorização dos tempos uma vez que tanto indivíduos e esta instituição são produtos históricos envolvidos e provenientes de outros produtos históricos.

Seguindo nesta possibilidade de historicizar a formação docente em Química, a construção e a própria matriz curricular de um curso superior comporta-se ao lado da idéia de Universidade como artefato cultural importante da cultura do ensino superior que possui

materialidade na medida em que “passa a ser o suporte do questionário que orienta o investigador no estudo das práticas que se formalizam nos seus usos” (CARVALHO, 2003, p.271). Tornar este artefato um objeto histórico questionável significa que ele orientará a identificar e precisar outros objetos e fontes que de maneira significativa e justificável relacionam-se com indivíduos para a manifestação de suas práticas.

Localizar, identificar e distinguir são verbos que asseguram o currículo a manifestar a Cultura da formação docente deste curso de forma segura e precisa para uma dada instituição de ensino superior, curso, modalidade e região. São, pois, quatro variáveis que limitada a um recorte temporal, devem ser orientadas conforme o que foi exposto por Universidade e, as contribuições da ciência, uma vez que esta é entendida como filha dos indivíduos de seu tempo.

As práticas produzidas nos “muros” da Academia, a cultura, relaciona-se intimamente com o currículo por se entender que são contextuais de relações sociais; são dinâmicas, isto é, vistos como produção e trabalho – próprios de poder para construir e desconstruir uma prática significativa. “Campos e atividades tão diversos quanto a ciência, a economia, a política, as instituições, a saúde, a alimentação e, sem dúvida, a educação e o currículo, são todos culturais, na medida em que as práticas de significação são uma parte fundamental de sua existência e de seu funcionamento” (SILVA,2010,p.18).

[...] embora o currículo esteja submetido a regras, a restrições, a convenções e a regulamentos próprios da instituição educacional, também ele pode ser visto como um texto e analisado como um discurso. Também o currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de significado. No currículo se produz sentido e significado sobre os vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sócias (SILVA,2010,p.20).

Não obstante, a cultura e o currículo interceptam como retas em plano cartesiano quando o assunto é a formação de identidades que, neste estudo será a de professor, onde na prática se processa por diferenciação - um resultado da cultura e sociedade por meio de práticas significativas em que os agentes são submetidos constantemente. No âmbito acadêmico, essas práticas de formação identitária são eventos previstos no currículo, uma vez que nestes espaços de ensino se propõe condutas e ao fazer isto os indivíduos que ali está

experimentam o processo de diferença frente às concepções oriundas de fases passadas de escolarização que tinham condutas a inculcar.

[...] As identidades são categorias inerentemente sociais e políticas [...] o currículo como espaço de significação está estritamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais [...] Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (SILVA, 2010, p.27).

Levados por estas considerações, pensamento do professor inglês, Goodson (1995), pontua linearmente a fabricação do currículo que corrobora com o que ela se manifesta dita em parágrafos anteriores.

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais [...] tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de denominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. [...] O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos (GOODSON, 1995,p.8).

Para fins de coerência, a reforma curricular também deve ser merecedora de análise

[...] A reestruturação de cursos no contexto do ensino superior, aliás como qualquer processo de reforma curricular, é uma das facetas que mais requerem uma análise crítica, pois a mudança (mais administrativa que pedagógica) é denominada pela correlação de forças de docentes hierarquizados e pelo estatuto institucional de determinados departamentos (PACHECO, 2005,p.19).

Os estudos históricos das práticas e dos objetos da cultura no ensino superior não devem ter somente o currículo estruturado (pronto e acabado) para a avaliação da formação docente, como propõe este discussão. Mas, as informações contidas na fabricação e reformulação do currículo devem ser relevadas por representar elementos contextuais significantes de uma dada sociedade que, por assim ser, trarão evidências do quanto a

formação de uma identidade docente é ou não próximas do que aquela espera de seus futuros graduados.

Considerações Finais

Este estudo considerado relevante para as pesquisas no campo da História da Educação que enviesam para a história da cultura material e das práticas de seus envolvidos apresentou possibilidades de se descortinar a formação docente do curso de Química da UFS concatenando informações analíticas sobre a idéia de Universidade nos aspectos dos elementos tradicionais e científicos e de seu próprio currículo em duas fases: a fabricação e a reformulação.

Pontuar esta possibilidade de trabalho histórico é garantir que a formação docente de períodos anteriores seja digna de um olhar estável a reconstituição de um curso de licenciatura química, ciência esta que possui interrelação com a sociedade sergipana por razões do seu nível de contribuição a economia desde a segunda década do século XX através da Química Industrial.

Referências Bibliográficas

- BASTOS, Maria Helena Câmara. A caixa de pandora: desafios do ensino e da pesquisa em História da Educação no Brasil. In: FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de (org). **O ensino e a pesquisa em História da Educação**. Maceió: EDUFAL, 2011.p.73- 90.
- CHARTIER, Roger. **A História ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- DARNTON, Robert. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. Cultura escolar: da migração do conceito à sua objetivação histórica. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Eds). **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010. p.17-32.
- PACHECO, José Augusto. Estudos Curriculares. In: _____. **Escritos curriculares**. São Paulo: CORTEZ, 2006. p.13 – 27.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Universidade: idéia e a História. In:STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard. **Ensino Superior:** conceito e dinâmica. São Paulo: EDUSP, 2006.p.285-295.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como prática de significação. In:_____.**O currículo como fetiche.** Belo Horizonte: Autentica, 2010.p.07-29.

GT 3- FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ESTUDO PRELIMINAR
DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UAB/UFS

Carlos Alberto Vasconcelos
CESAD/NPGECIMA/UFS
geopedagogia@yahoo.com.br

Rosangela de Souza Santos
NPGECIMA/UFS
rosousan@hotmail.com

1. Introdução

Pelas grandes distâncias territoriais existentes no Brasil, pela aprovação de legislação específica e para atender à demanda existente, a educação a distância torna-se uma possibilidade de formação dentre as modalidades de ensino. Não obstante ressaltar a relevância de sua utilização como alternativa contemporânea na qualificação e formação de professores, tendo em vista a necessidade de aprimoramento profissional e, de forma mais abrangente uma formação do quadro de professores no país com intuito de melhorar a educação.

A educação a distância (EaD) tem, no Brasil, uma história pequena, sob o ponto de vista de sua participação na oferta de cursos regulares. A LDB de 1996 desencadeou o processo, mas este somente se estruturou efetivamente a partir do ano 2000. Inicialmente conduzido pelas instituições públicas, esse processo teve, em seguida, a partir de 2002, a participação invasiva do setor privado que, em pouco tempo, lhe conferiu um perfil completamente diferente daquele imaginado pela legislação e, mesmo, daquele praticado pelas instituições públicas: de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, tornou-se um objeto importante na disputa do mercado educacional. As atenções não se voltaram para o conjunto do sistema (“todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”), como pretendia a LDB, mas se fixaram prioritariamente no ensino de graduação e, neste, nos cursos de fácil oferta: Pedagogia e Normal Superior, em primeiro lugar; Administração e cursos superiores de Tecnologia em Gestão, em segundo lugar. O poder público demorou a perceber a nova tendência, tanto é que, apenas em 2005, iniciou a montagem de um marco regulatório e avaliativo, destinado a organizar o setor.

Em Sergipe, e mais especificamente na Universidade Federal de Sergipe (UFS), dentro desse contexto e acompanhando as mudanças crescentes na sociedade, graças às contínuas descobertas científicas e aos avanços das tecnologias da informação e da comunicação, possibilitando democráticas formas de acesso ao conhecimento, instituiu-se, em 2006, o Centro de Educação Superior a Distância (CESAD), com o objetivo de disseminar o ensino superior público na modalidade a distância.

Com a criação do CESAD, foram institucionalizados em 2007 polos regionais de ensino de graduação a distância nos municípios do interior do Estado, a saber: Arauá, Areia Branca, Brejo Grande, Estância, Japaratuba, Laranjeiras, Poço Verde, Porto da Folha e São Domingos. Posteriormente novos polos foram institucionalizados.

Nesse contexto, pretende-se oferecer ao aluno de EAD maior facilidade de acesso às tecnologias da informação e da comunicação, com laboratórios mais próximos de seu domicílio, garantindo, assim, maior interação com os tutores, professores, equipes de EAD e colegas de curso, além da intenção da proposta de cada curso de licenciatura oferecido pelo CESAD, no sentido de garantir o processo pessoal de construção da aprendizagem, desenvolvendo habilidades, competências, atitudes e valores necessários a sua formação profissional e subjetividade. Atualmente, a UAB em Sergipe oferece cursos de extensão, graduação e especialização; alguns em parceria com o Governo do Estado, MEC/CAPES/SECAD, e outros com municípios sergipanos.

A partir da implantação do CESAD/UAB em Sergipe, uma considerável parcela da população sergipana à margem da educação superior, principalmente pela distância que se encontra da capital ou dos *campi* situados no interior do estado, como também pela incompatibilidade de horário com as aulas do ensino tradicional, passa a ter acesso ao ensino superior de qualidade, tão característico da UFS. Portanto, o CESAD favorece este processo de inclusão sem deslocar a clientela de seus lugares de origem. Atua decisivamente também na formação de professores e qualificação para o trabalho, o que vem a preencher lacunas no âmbito do interior do estado de Sergipe.

Com essa ótica, discorre-se neste texto a temática em três breves momentos: apresentação da legislação; descrição do panorama da EAD no Brasil e, em especial em Sergipe, discorrendo sobre a EaD e sua relação com os cursos de formação docente e a qualificação para o trabalho, especialmente no tocante aos cursos de licenciatura da UAB em Sergipe, culminando com algumas considerações e reflexões finais. É um texto elaborado a

partir da pesquisa que está sendo desenvolvida junto ao CESAD/COPES/POSGRAP dentro do Programa Magis. Os dados apresentados são preliminares, mas nos levam ao entendimento do panorama da EaD, nomeadamente em Sergipe, quando busca-se analisar como a Educação a Distância vem contribuindo para a formação de professores nos cursos de licenciatura oferecidos pelo CESAD/UAB/UFS.

2. A EaD na Legislação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) concedeu estatuto de maioria para a educação a distância. Garantiu-lhe o incentivo do poder público, espaço amplo de atuação (todos os níveis e modalidades) e tratamento privilegiado no que se refere à utilização de canais de radiodifusão. Os requisitos para a realização de exames e registros de diplomas seriam dados pela União, e as demais dimensões (produção, controle, avaliação e autorização) seriam regulamentadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Com efeito, diz a LDB em seu artigo 80:

O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

Seguiu-se à LDB o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, destinado a regulamentar o artigo 80. Ele conceituou a educação a distância (art. 1º), fixou diretrizes gerais para a autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições, estabelecendo tempo de validade para esses atos regulatórios (art. 2º, §§ 2º a 6º), distribuiu competências (arts. 11 e 12), tratou das matrículas, transferências, aproveitamento de estudos, certificados, diplomas, avaliação de rendimento (artigos 3º a 8º), definiu penalidades para o não atendimento aos padrões de qualidade e outras irregularidades (art. 2º, § 6º) e determinou a divulgação periódica, pelo Ministério da Educação, da listagem das instituições credenciadas e dos cursos autorizados (art. 9º).

No essencial, dentro das cláusulas, esse decreto estabelece que: (a) os cursos a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, obedecendo, quando for o caso, às diretrizes curriculares nacionais; (b) as instituições, para oferecerem cursos de EaD que conduzam a certificados de conclusão ou diplomas de EJA, educação profissional, ensino médio e graduação, necessitam de credenciamento especial do MEC; (c) os credenciamentos e autorizações terão prazo limitado de cinco anos; (d) é facultada a transferência e o aproveitamento de créditos dos alunos de cursos presenciais para cursos de EaD e vice-versa.

3. A Educação a Distância no Brasil

A história da EaD no Brasil começa pelos cursos técnicos, utilizando-se das correspondências ainda na década de 1940. Segundo Moran (2009), com o desenvolvimento de tecnologias pelo mundo, o Brasil, tendo em vista não possuir grandes instituições de EaD, conseguiu rapidamente passar do modelo de correspondência para o modelo digital sem grandes transtornos, pelo fato de adaptar-se rapidamente a essas mudanças.

No tocante à EaD nas universidades brasileiras, a história da educação mostra que até o final do século XX a grande maioria das instituições de ensino superior não tinha envolvimento com educação a distância. A primeira iniciativa de EaD surgiu no país em 1904, com o ensino por correspondência: instituições privadas ofertando iniciação profissional em áreas técnicas, sem exigência de escolarização anterior. Este modelo consagrou-se na metade do século, com a criação do Instituto Monitor (1939), do Instituto Universal Brasileiro (1941) e de outras organizações similares, responsáveis pelo atendimento a mais de três milhões de estudantes em cursos abertos de iniciação profissionalizante pela modalidade de ensino por correspondência (http://pt.wikipedia.org/wiki/Educação_a_distância), acessado em 26 de junho 2011.

Nas décadas de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais iniciaram a oferta de cursos supletivos a distância, no modelo de teleducação, com aulas via satélite complementadas por kits de materiais impressos, demarcando a chegada da segunda geração de EaD no país. A maior parte das instituições de ensino superior do Brasil mobilizou-se para a EaD com o uso de novas tecnologias da comunicação e da informação

somente na década de 1990. Em 1994, teve início a expansão da internet no ambiente universitário. Dois anos depois, surgiu a primeira legislação específica para educação a distância no ensino superior.

No cenário brasileiro, a EaD é adotada como uma ferramenta inerente ao cenário contemporâneo de transformação social a partir do uso que se faz das tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem. O Ministério da Educação – MEC tem uma secretaria especial destinada à educação a distância, com prioridade para as escolas públicas brasileiras.

Neste sentido a Secretaria de Educação a Distância/MEC,

[...] atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação à distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, MEC, 2009).

Assim, a EaD no Brasil teve seu início pautado no contexto político, cultural e socioeconômico, buscando a compreensão de elementos fundamentais ao conhecimento (MARTINS, 2009b).

Em Sergipe, com experiências consolidadas na expansão e interiorização de cursos, através do Programa de Qualificação Docente (PQD), em convênio com o Governo do Estado de Sergipe, e a criação de *campi* em alguns municípios sergipanos, a UFS vem assumindo uma política de democratização do acesso ao ensino superior, aliada à preocupação com a qualidade da formação que oferece.

No âmbito da Educação a Distância (EAD), essa instituição vem acumulando algumas experiências: criação do Núcleo de Comunicação e Educação (NUCE), em 1996; criação da Coordenadoria de Educação a Distância (CEAD), no Departamento de Educação, em 1998; e, em parceria com a Universidade Aberta e a Distância do Brasil (UNIREDE) e a Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED), foi ofertado o Curso TV Escola e os Desafios de Hoje, que atendeu a cerca de 3000 alunos. Atualmente, a UFS, via CESAD, oferece cursos de extensão, graduação e especialização em parceria com diversos órgãos federais, Governo do Estado e municípios sergipanos.

O programa de educação superior a distância iniciou suas atividades na UFS com a oferta de sete cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras-Português, Matemática e Química.

4. A EaD para Qualificação Profissional

A escolaridade para o mercado de trabalho evidencia um momento atual de nossa sociedade, que volta a priorizar a educação como forma de qualificação profissional, entretanto, seria melhor se ambos estivessem caminhando na mesma direção e sem competir. Essa qualificação para o trabalho é evidenciada por Martins (2009b, p. 2), quando diz: “A credibilidade na educação permanente ou formação continuada vem se tornando uma exigência do mercado de trabalho, que solicita uma qualificação elevada para os indivíduos que entram na sociedade produtiva”.

Em se tratando do uso da EaD para qualificação profissional, Moran (2009) destaca a variedade de cursos nessa modalidade: cursos prontos para alunos individualmente, cursos para pequenos grupos, cursos para grandes grupos, parcerias e consórcios em EaD, aulas por teleconferências, aula gravada e tutoria.

O que se apresenta como necessário a ser conhecido é o contexto característico de cada indivíduo e/ou grupo que se utilizará da EaD como forma de qualificação, garantindo o que se estabeleceu como objetivo, propósito e fundamentação para a aplicação dessa atividade.

O conhecimento e acesso acerca das ferramentas que serão utilizadas, forma, carga horária e tempo dedicado à realização das atividades propostas é um fator fundamental nessa modalidade, que difere da presencial, conforme observam Alves e Nóvoa (2003) *apud* Machado e Machado (2009, p. 3): “O ensino a distância difere completamente, em sua organização e desenvolvimento, do mesmo tipo de curso oferecido de forma presencial”. No ensino a distância, a tecnologia está sempre presente e exige uma nova postura de professores e alunos.

Nesse cenário de qualificação profissional, o papel do professor-tutor, que acompanhará o processo de ensino-aprendizagem do cursista/aluno em EaD, tem

características diferenciadas, em especial se forem consideradas as estratégias que ele irá utilizar para o alcance dos objetivos da aprendizagem. Conforme explicitam Machado e Machado (2009, p. 5): “O papel do professor como repassador de informações deu lugar a um agente organizador, dinamizador e orientador da construção do conhecimento do aluno e até da sua auto-aprendizagem”.

5. EaD e Formação de Professores

A EaD na formação de professores torna-se evidente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que aprovou a educação a distância como uma modalidade para o sistema de ensino, apesar das resistências na década de 1990 (MARTINS, 2009b).

Ainda segundo Martins (2009b), a educação a distância para formação de professores veio em um momento em que se tinha urgência de garantir de forma permanente a expansão e consolidação da formação continuada, possibilitando uma melhoria significativa da prática docente para a formação do cidadão competente. E ainda esclarece:

Associada à idéia da necessidade do resgate da profissão docente, o que se pode observar é um conjunto de mudanças estruturais que direta ou indiretamente implicam novos papéis profissionais para o professor. Complementar, de forma emergente, a assistência regular do professor na aula presencial por uma nova proposta de Educação a Distância, pressupõe que determinadas condições sejam asseguradas, tais como: seleção rigorosa dos conteúdos fundamentais; tratamento didático-pedagógico dos materiais a serem utilizados nas diferentes linguagens; recursos diversificados de comunicação escrita e virtual e, sobretudo, acompanhamento, orientação e reorientação continuada por parte dos tutores com formação qualificada (2009a).

Nesse contexto de EaD e formação docente, o foco não é redirecionado, buscando o processo de ensino-aprendizagem, porém aperfeiçoado, amadurecido em se tratando de formação para professores. Os novos caminhos dessa formação têm o foco de uma pedagogia para formação inicial e/ou continuada mediada pelas tecnologias. Para Calixto, Oliveira e Oliveira (2009):

Rever o processo de ensino-aprendizagem, privilegiando o trabalho colaborativo entre formadora e formando(as) e contemplando o protagonismo do aprendiz ao indicar os pontos de avanço e os que precisam ser aperfeiçoados/inovados, pode contribuir para a auto-formação contínua do docente-pesquisador sobre sua própria prática. Talvez seja esse um dos caminhos para a consolidação de uma cultura avaliativa reflexiva, investigativa e questionadora rumo à construção de uma nova pedagogia – com tecnologia – para a educação face-a-face e/ou à distância (p. 9).

Para melhor entender qual é essa característica de professores sendo formados por meio da EaD, Lévy (2009) esclarece: “Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes ‘disciplinares’ quanto suas competências pedagógicas” (p.9). A formação contínua dos docentes é uma das aplicações mais evidentes dos métodos do aprendizado.

No tocante ao processo de seleção aos cursos de formação de professores em Sergipe na modalidade a distância e, especificamente, a partir dos cursos de licenciaturas ofertados pelo CESAD, para fins de explicação, tem-se desde sua criação até o 1º semestre do corrente o ingresso de 50 alunos por curso ofertado em cada pólo. A oferta de vagas vai variar de acordo com o número de polos, a partir da estrutura física, convênios, demanda. Para fins de exemplificação no vestibular atual (2011) foram ofertadas 2900 vagas anuais. Vale ressaltar que 50% destas são destinadas a alunos que já atuam como professores.

6. Considerações/reflexões finais

Pode-se induzir que a temática EaD e formação de professores é de fato e direito algo real, que tem acontecido na contemporaneidade, utilizando-se de diferentes ferramentas tecnológicas para efetivar as propostas de formação inicial e/ou continuada para professores em todo o território nacional. É uma diretriz do próprio Estado, que tem como meta formar os profissionais não habilitados e promover a formação continuada.

Essa modalidade tem sido ofertada em diferentes ambientes, com finalidades distintas: educativa, profissional e até mesmo de entretenimento. E com esse intuito para a área de educação, tem promovido o contato de profissionais da educação com as novas tecnologias, não sendo mais obrigatórias (exclusivas) as metodologias tradicionais da forma presencial de ensino.

Como diz Moran (2009):

Em poucos anos dificilmente teremos um curso totalmente presencial. Por isso caminhamos para fórmulas diferentes de organização de processos de ensino-aprendizagem. Vale a pena inovar, testar, experimentar, porque avançaremos mais rapidamente e com segurança na busca destes novos modelos que estejam de acordo com as mudanças rápidas que experimentamos em todos os campos e com a necessidade de aprender continuamente (p. 1).

Em Sergipe os números da EaD, especificamente na UAB/CESAD é em torno 4.733 alunos matriculados até o 1o semestre de 2011, nos cursos de licenciatura ofertados. Destes aproximadamente 1.600 são professores, o q comprova a qualificação para uma atuação mais consciente e atuante no processo de ensino, contribuindo para a valorização do profissional da educação e qualidade da educação na região (DAA/CCV/UFS).

Diante das inquietações no tocante à abordagem tratada, questiona-se: até que ponto a educação a distância contribui para a melhoria do ensino no país? Como têm sido as políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino?

É notável a procura pelos cursos de formação de professores na modalidade de ensino a distância, contribuindo para a qualificação e formação de um quadro profissional e, em especial, do magistério, atendendo às prerrogativas da legislação educacional; inclusive com abertura de novos cursos para atender a demandas temporárias, tanto em nível público como privado.

Acreditamos que nós professores precisamos conhecer as novas ferramentas tecnológicas, apropriarmo-nos, adequarmo-nos para cada realidade e assim nos utilizarmos desses recursos para nossa qualificação e formação, além de propormos inovações que contribuam para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. E para garantir a formação, seja inicial e/ou continuada, cabe ao professor deixar de lado o preconceito e resistência aos instrumentos da/para a modalidade de educação a distância e saber quais são as instituições reconhecidas, autorizadas e que já atuam na área em que se deseja especializar.

Acrescenta-se que a formação de professores na modalidade a distância tem provocado candentes debates em todo o país. Ultrapassando a comunidade científica, com certa frequência tem estado na pauta da grande mídia e chegado ao ambiente doméstico. Talvez se possa dizer que, quando se trata do ensino a distância na formação continuada de

professores, há uma aceitação crescente dessa modalidade de ensino. Entretanto, as resistências a tal modalidade são amplificadas significativamente quando o que está em jogo é a formação inicial, comumente adjetivada de aligeirada e certificadora, mas pouco formadora, capaz de aumentar o contingente de professores com ensino superior, mas incapaz de revelar a “qualidade” da formação provida pelas mais diferentes instituições de ensino superior brasileiras.

E como também salienta (Corrêa Magalhães, 2001). Terão os professores formação para vislumbrar a necessária ampliação, construção e (re)construção de novos saberes? Estarão preparados para olhar além dos muros da escola, para aproveitar e explorar o conhecimento que o aluno traz consigo, ou de que vem em busca? Conseguirão visualizar um futuro próximo, em que seus alunos irão atuar e, com base nisto, dar-lhes condições de inserção no mercado de trabalho? E serão capazes de fazer isto tudo levando em consideração que as tecnologias da comunicação e da informação estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano e, por conseguinte, devem, de alguma forma, ser garantidas no processo ensino-aprendizagem? Estas e outras indagações deverão ser componentes de investigação e reflexão para os dirigentes de modo geral e, em especial os vinculados à educação, e que também tentaremos averiguar no decorrer da pesquisa, objeto deste texto.

7 - Referências bibliográficas

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BENÍCIO, Edgard R. **Educação e tecnologias**: novidades, desafios e formação de professores. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/educacaoetecnologia.asp>>. Acesso em: 30 set.

2009.

BRASIL. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 fev. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356>. Acesso em 02 out. 2009.

CALIXTO, Aldeci; OLIVEIRA, Elsa G.; OLIVEIRA, Gilca dos S. V. **Enfrentar as incertezas:** alternativas didáticas em ambientes virtuais. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/031tcc3.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2009.

CESAD/UFS. **Relatório institucional 2009**. São Cristóvão: CESAD, 2010.

GOMES, R. C. G. **Educação a distância:** uma alternativa para formação de profissionais da educação e das demais áreas do conhecimento. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

GUAREZI, R. C. M & MATOS, M. M. **Educação a distância em segredos**. Curitiba: IBPEX, 2009.

KAWAMURA, Lili. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo; Ática, 1990 (Série Princípios, 184).

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 8 ed., São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Questões da Nossa Época, 67).

MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. **O papel da tutoria em ambientes de EaD**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>>. Acesso em 13 out. 2009.

MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de. Programas TV Escola: o dito e o visto. In BARETTO, Raquel Goulart (org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância:** avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

MARTINS, Onilza Borges. **Experiências de educação a distância no Brasil**. Disponível em: <http://www.cipead.ufpr.br/conteudo/artigos/experiencia_ead.pdf>. Acesso em 05 out. 2009a.

_____. **Os caminhos da EaD no Brasil**. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2012&dd99=pdf>. Acesso em 20 out. 2009b.

MERCADO, L. P. L (Org.) **Práticas de formação de professores na educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2008.

MORAN, José Manuel. **Avaliação do ensino superior a distancia no Brasil**. Disponível em: < <http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>>. Acesso em: 10 out. 2010.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. 2 ed., Porto: Porto Editora, 2001 (Coleção Ciências da Educação, 22).

GT 3 - FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A POSTURA DO DOCENTE DE GEOGRAFIA NA SALA DE AULA: O REFLEXO DE UMA ESCOLHA DE POSICIONAMENTO POLÍTICO E DE UMA FORMAÇÃO REGIDA PELO CAPITAL

Carlos Anderson Nascimento³⁶

UFS – Campus Itabaiana,
carannascimento@hotmail.com

Luiz Carlos Tavares de Almeida³⁷

UFS – Campus Itabaiana,
Luiz.geografia@hotmail.com

“Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens”.

(Paulo Freire)

Introdução:

O propósito deste artigo é analisar o ato pedagógico como instrumento capaz de propor a cada sujeito histórico uma conscientização socioambiental que estimule e subsidie na construção de uma “sociedade sustentável”. Realidade possível de ser construída por meio de uma práxis educativa que conduza a criação de alternativas.

Essa práxis propõe que os sujeitos assimilem o saber objetivo enquanto resultado e também apreendam os processos de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. Isso significa ir a desencontro com discursos ideológicos burgueses impregnados na sociedade. Perspectiva que ver no ato de ensino-aprendizagem do aluno proferido pelo docente um fundamento pertinente para desconstruir a ideologia dominante que informa leitura/postura diante do cotidiano social não subversiva.

Para desenvolver o tema proposto, escolhemos por analisar a questão socioambiental imbricada ao ato pedagógico, por entender que boa parte da sociedade ainda continua despolitizada para contrapor a expansão espoliativa do capital. Vemos o ato pedagógico como instrumento capaz de politizar os sujeitos históricos para que possam enfrentar os novos

³⁶ Graduado em Geografia licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe campus Professor Alberto Carvalho, e-mail: Carannascimento@hotmail.com

³⁷ Graduado em Geografia licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe campus Professor Alberto Carvalho, e-mail: Luiz.geografia@hotmail.com

arranjos capitalistas de subtração da mais-valia no que toca a ressignificação da natureza. Acreditamos que a pedagogia crítica-reflexiva é um instrumento eficaz para construir uma conscientização socioambiental emancipatória.

A pedagogia crítica-reflexiva brasileira tem muitas, diversas e diferentes formulações, porém, serão destacados aqui os conceitos de “educação libertadora” e de “pedagogia histórico-crítica”. Essa postura pedagógica do docente para conduzir a reflexão sobre a educação ambiental, portanto, fundamentada no pensamento de Paulo Freire, em nossa compreensão, define-se como um processo educativo dialógico que problematiza as relações sociais de exploração e dominação (*processo de conscientização*). Esta compreensão freiana, por sua vez, garante a condição objetiva de transformação social, inclusive no que diz respeito à relação dos sujeitos com o ambiente onde vivem. Para Dermeval Saviani, o processo de humanização exige como objeto da educação, a “identificação dos elementos culturais” para apropriação e exige também a identificação das formas pedagógicas desta apropriação. Assim, a pedagogia crítica da educação ambiental, em síntese, compromete-se com a formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, cujo compromisso social, histórico e político, é a construção de “sociedades sustentáveis”.

Reconhecemos o papel central da educação na formação de valores e na ação social. Esta pedagogia fundamenta-se no entendimento de que as relações sociais de dominação e de exploração capitalistas são internalizadas, como ideologia dominante que informa uma leitura/postura diante do cotidiano, e materializam-se nos problemas sociais e ambientais. Cabe, portanto, à educação explicitar a articulação entre a “produção da vida real” (essência) – trabalho alienado, autoritarismo, falsa consciência ambiental – e a “vida comum” (aparência). Esta forma de apropriação da realidade pela educação cria condições para o sujeito refletir e compreender o desenvolvimento desigual e combinado presente no sistema societário, e que é ocultado pelos eco-capitalistas e o Estado.

Em suma, o modelo de desenvolvimento sustentável proposto pelos “grupos hegemônicos” inviabiliza a inclusão social e uma participação mais equitativa dos sujeitos na apropriação dos recursos naturais do planeta. Ou seja, o sistema do capital veicula as idéias sobre o mundo do trabalho e sobre as relações sociais de produção de forma autônoma, como se elas fossem independentes das relações contraditórias construídas social e historicamente. A ideologia está, então, a serviço da reprodução dessas relações contraditórias, assumindo papel de explicação falsa das relações sociais, negando, assim esta realidade. Neste sentido, a representação da realidade na consciência dos homens – papel da educação –sofre a

intervenção da ideologia, conseqüentemente, vemos muitos sujeitos históricos alienados e assim impossibilitados de reivindicar por uma “sociedade sustentável”.

Resultados e discussões:

Buscar a realização de autonomia e liberdade humana em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com a nossa espécie, com as demais espécies e com o planeta, significa desconstruir a ideologia dominante e lutar por equidade. Para atingir um propósito dessa magnitude é preciso ter convicção de que a participação social e o exercício da cidadania são práticas indissociáveis da educação ambiental. Uma forma de ter êxito é priorizar uma práxis educativa capaz de contribuir decisivamente na conquista de patamares societários sustentáveis, e que requalifique a compreensão e o modo de nos relacionarmos na natureza. Isso denota uma pedagógica libertária que veja a natureza da educação como um fenômeno próprio da práxis humana no espaço. Por isto, nada mais lógico do que nós mesmos construir uma pedagogia que possibilite desenvolver mentes capazes de apreender os problemas e, conseqüentemente, reivindicar por justiça social.

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2008, p. 7).

Nada mais justo do que se utilizar desse fenômeno próprio dos seres humanos para contrapor a espoliação existente no âmbito socioambiental. Para alcançar tais objetivos, é preciso de um papel educativo a ser desempenhado pelo docente na sala de aula, que deverá seguir métodos que priorizem uma mudança no educando. Onde o educando possa ter acesso ao saber objetivo, no momento em que assimila o resultado e também apreende o processo de sua produção, bem como as projeções de sua transformação. Isso permitirá direcionar o sujeito num viés lógico que possibilite a ele mesmo reconhecer como acontece há produção do espaço e sua apropriação.

O desafio do educador implica envolver o educando numa concepção de raciocínio, que apresente o mundo não apenas tendo como base uma visão eurocêntrica mais também na sua diversidade (GONÇALVES, 2006). E daí busque, exija, à essência do conhecimento através de uma objetividade que exponha como ocorre a produção da vida real. Sendo assim, o diálogo conectivo entre o saber da ciência e da cultura popular, articulado pelo educador em aula, faz com que o docente auxilie o educando se conscientizar de um necessário projeto societário alternativo sobre a natureza biofísica.

(...) o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2008, p. 7).

Pensar a essência da educação como reflexo da produção humana no espaço geográfico, onde seu ser social determina sua consciência, pressupõe intuir que os homens também podem desenvolver no mundo, ações de convívio com a natureza e não contra a natureza. Princípio que destaca a importância dos povos originários da Amazônia como contribuintes e capazes de ensinar a viver numa “sociedade sustentável” (GONÇALVES, 2002). Pois o manejo indígena da floresta, transmitido aos demais habitantes dessa região contrapõe ao pólo hegemônico na medida em que não faz parte totalmente dos arranjos capitalistas atuais de seu desenvolvimento. Isso deve ser ressaltado pelo educador em aula a partir de uma práxis educativa que não omita a diversidade, se isso acontecer, o educador seguirá plenamente as regras do Estado e do capital, no instante em que reproduz o pensamento antropocêntrico.

Na verdade:

(...) o mundo na sua diversidade é negado enquanto tal, posto que cada lugar é visto não a partir de suas próprias características, mas a partir de um olhar eurocêntrico norte-ocidental, como se cada lugar estivesse em um estágio determinado da evolução da Europa (norte-ocidental) (GONÇALVES, 2006, p. 18).

Esse olhar eurocêntrico veio [vem] apoiar as forças produtivas materiais da classe dominante da sociedade brasileira num processo de superexploração do trabalho material e não-material. Além de uma ressignificação e uma sobrevalorização da natureza intrínseca aos interesses mercadológicos do capital local e global.

Não podemos apenas expor uma concepção alienante do ser social vinculada e centrada apenas na mercadoria. Devemos pensar numa fundamentação de uma nova forma de sociabilidade, que propicie uma formação humana integral. Digo isso porque, como afirmava Marx (1986: 27) citado por Tonet (2007: 15), é possível distinguir os homens dos animais por muitas coisas, uma delas é de que *“eles próprios só começam a se diferenciar dos animais tão logo começam a produzir os seus meios de vida”*. Se, os homens chegaram ao patamar irracional que se encontra neste atual estágio de desenvolvimento e que afeta a maioria dos

seres humanos, eles também poderiam se envolver num projeto de convívio societal e ambiental, oposto a esse que é regido pelo capitalismo. Pois, esta forma de sociabilidade burguesa, implica a exploração do homem pelo homem e a consequente desigualdade social, portanto, não pode permitir essa formação integral. Isto porque, uma formação integral exige o acesso aos bens materiais e subjetivos necessários à plena realização dos indivíduos. Isto só será possível numa sociedade oposta a do sistema do capital. Deste modo, uma atividade educativa que pretenda contribuir para uma formação integral terá que buscar permitir aos indivíduos engajar-se na luta pela construção de uma forma de sociabilidade para além do capital.

A escalada de poder em curso na contemporaneidade se traduz na forma de precarização da natureza, do trabalho e do homem. Estas três categorias de análise do espaço ressaltam em sua lógica uma dialética que nos dar possibilidade de entendermos como acontece à produção do espaço. Pois a gênese cultural destes três pontos representa um processo que desencadeou e ainda causa metamorfoses nas formas e conteúdos do espaço geográfico. Essa tríade condiz no dizer de Moreira (2004, p. 33) numa “*tradução do metabolismo homem-meio no metabolismo homem-espaço*”. Essa geograficidade é quem nos dá subsídio para que possamos constituir uma “*síntese da relação entre a essência e a existência do (...) ser-estar-no-mundo (...), e assim a própria totalidade concreta do ser* (MOREIRA, 2004, p. 32 a 34)”. Sabemos que a hominização do ser social de forma plena, é inviabilizada devido o papel de classe conferido ao metabolismo espacial espoliativo. Convertendo o valor-de-uso em valor e capital, portanto, regulando dialeticamente a reprodutibilidade da relação homem-natureza intrínseca às relações de trabalho do capital com fins de acumulação.

Nós educadores, temos que exigir de nós mesmo um nível de coerência conceitual e metodológica que traga a responsabilidade crítica-reflexiva em nossas ações no trabalho educativo. Porque educar implica a idéia de futuro, de um futuro qualquer que seja. E projetar esse futuro embasado por uma objetividade é querer construir um horizonte de vida onde se haveria de viver com a natureza. Portanto, fora de um padrão de crença eurocêntrica que quer conduzir para a sociedade brasileira e demais um conhecimento científico que trará a solução para toda humanidade. Será que os ingleses, franceses, alemães e mais recentemente os norte-americanos já propuseram alguma solução para as desigualdades na América Latina, Ásia e África? A história do Brasil demonstra que, no início do século XV, os europeus trouxeram para cá a cruz, a espada e o dinheiro, e depois, já no século XVIII trouxeram a ciência, a espada e o dinheiro. Isso é civilizar ou barbárie?

Daí a necessidade de descolonizar o pensamento e, principalmente, se abrir para as múltiplas matrizes de racionalidade que o mundo comporta e que a ideologia do progresso e do desenvolvimento impede de dialogar por negá-las na sua outridade (GONÇALVES, 2006, p. 24).

O sujeito histórico oprimido para divergir do pólo hegemônico, precisa, então, de um ato político esboçado da sua consciência de opressão. Nesta perspectiva de reflexão a pedagogia do oprimido é aquela:

(...) que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará (FREIRE, 1984, p. 32).

Esse arcabouço forjado com o sujeito histórico possibilita, o oprimido ter um papel político sistemático para subsidiá-lo nesta complexa realidade, onde estão diferentes agentes envolvidos na produção sócio-espacial. O Estado burguês via políticas públicas que na maioria das vezes possuem um caráter setorial. O *ser social* enquanto sujeito histórico, que por ser histórico possui no âmago de suas ações possibilidades de mudança concreta da realidade social vivida, onde (...) “*No mundo da historia, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.*” (FREIRE, 1996). Esta perspectiva deve ser deslocada ao ser histórico enquanto totalidade, em um sistema desigual e combinado amalgamado na contradição enquanto condição *sine qua non* para a reprodução da sociedade atual. Nesse ínterim, considera-se o Estado na sua funcionalidade mediadora dos interesses de grupos que controlam as forças produtivas e capciosa posição de árbitro neutro acima das classes. Enquanto o docente é, assim como coloca Freire (1996), em *Ser professora sim, tia não*, aquele que deve assumir um papel político. Procurando se apresentar coerente com uma natureza mediadora entre os arranjos ideológicos impostos à sociedade e a responsabilidade com a elucidação das realidades, no ato de anunciar e denunciar as desigualdades. Esta orientação sinaliza a articulação indissociável entre o político, econômico e social, ao captar o processo em movimento no mundo moderno-colonial.

O ponto de vista histórico-crítico de Saviani (2008) expressa que não existem neutralidades nas ações dos diferentes agentes, além de expor o perigo de vincular objetividade à neutralidade. Mas, toda objetividade é possível porque não é todo interesse que impede o *ser social* conseguir o conhecimento objetivo. “*Há interesse que não só não impedem como exigem a objetividade* (SAVIANI, 2008, p. 8)”. Portanto, uma forma de sanar a contradição reinante no tipo de interesse que impedem ou exigem a objetividade, é abordar o

problema em termos históricos. É no âmbito do desenvolvimento da sociedade burguesa, que é possível descortinar os tipos de interesses alienantes e condizentes ao processo atual de revolução tecnológica de poder desencadeada pela chamada biotecnologia, por outro lado, aqueles subversivos por uma justiça social.

No período atual em que impera entre nós a globalização neoliberal, a ideologia do pensamento único, a ideologia do mercado acima da Vida, em que se decretou o fim das Utopias, momento de fatalismo e de sentimentos de impotência. À busca por uma pedagogia forjada com o oprimido propõe tratar de re-pensar e dialogar sobre quais estratégias e quais desafios, nós educadores, teremos de enfrentar se quisermos construir uma educação popular e libertadora. “[...] *Pensar o ser humano como problema, em sua relação com o mundo, seus condicionamentos e desafios, implica a consciência de sua história e de como superar sua desumanização* (FREIRE, 2010, p. 68)”. Portanto, nossa luta é pela transformação deste mundo que nos desumaniza.

Não é só a postura do docente lecionando com um posicionamento político emancipador que dá uma objetividade, esse ato pedagógico sozinho não é capaz de direcionar uma construção equitativa do viver em sociedade. Mas, sim, o saber objetivo produzido historicamente pela natureza do homem, e que deve ser ensinado aos demais para o entendimento da totalidade do ser-estar-no-mundo. Esse saber objetivo alcança um interesse de objetividade na medida em que ambos os pólos hegemônicos ou não hegemônicos buscam também. No meio desse processo dialético na modernidade, é possível constatar alguns juízos de valores condizentes com uma objetividade. Por exemplo, a postura do docente crítico pode não ser totalmente neutra, mas o saber objetivo produzido historicamente ao qual o educador quer proporcionar a cada sujeito histórico carrega com sig o teor de objetividade.

Vemos na postura crítica do docente de geografia na sala de aula, a possibilidade de fomentar uma conscientização socioambiental distinta da veiculada pelo Estado e pelos ecos-capitalistas. Pois, ambos são pregadores de um modelo de desenvolvimento sustentável que denota em sua essência: consumo e destruição. Neste caso, o desenvolvimento sustentável parece está mais para uma insustentabilidade (CONCEIÇÃO, 2004). Esse processo dialético sinaliza na modernidade um crescimento desigual e combinado das situações objetivas. Isso tudo é visível para alguns sujeitos tocados pelo saber objetivo à alienação de boa parte da sociedade. Dinâmica, conseqüente, da gênese cultural da ideologização e normatização ratificadas pelo fenômeno espoliativo do capitalismo de busca por condições materiais de sua existência.

O pólo hegemônico impede o trabalho educativo socializar o conhecimento produzido historicamente pela natureza humana, devido sua necessidade de acúmulo de valor e capital. O Estado aparece aí de modo primaz na medida em que normatiza o espaço [o território] através de macro-políticas e de micro-políticas que são propícias a expansão do sistema do capital e que vão a desagrado dos oprimidos. Uma exemplificação concreta pode ser vista, na Política Nacional de Educação Ambiental do Estado, deferida pela constituição federal (Lei. n. 9795/1999). Outra polêmica socioambiental do século XXI é tratada na reformulação do código florestal brasileiro, onde alguns setores hegemônicos tentam desfigurar a nossa legislação ambiental ao invés de buscar o seu aperfeiçoamento.

A política nacional de educação ambiental do Brasil tem o respaldo da Lei. n. 9795/1999, onde destaca um cenário de educação condizente ao princípio liberal globalizante e de modo simultâneo procura se universalizar. Discutem-se também a necessidade de se educar para preservar as tradições e se evitar a transgressão à norma. Após observar à articulação com o discurso dessa política com o Ensino Formal, verificamos que esta abordagem da educação ambiental feita pelo Estado, apresenta-se de forma vazia e generalista.

O primeiro artigo, da Lei 9795/1999, expõe a conservação do meio ambiente associada ao “bem de uso comum do povo”, termo que remete diretamente a uma concepção que se crê na objetividade da ciência de gênese antropocêntrica. Pois a utilização dessa expressão faz relação de “uso” como bem jurídico de forma generalizada, não destacando até que ponto nós podemos “utilizar” os recursos naturais do planeta sem prejudicar ou agredir a natureza. Além disso, não vimos nenhuma referência ao tipo de impacto que uma empresa ou um cidadão comum podem causar no ambiente, neste caso, expressando uma certa ocultação de responsabilidade que os grandes capitalistas possuem.

Já no segundo artigo, identificamos uma articulação da educação ambiental em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. Ao fazer uma analogia desse ponto com nossas aulas de estágio na escola pública, percebemos, algumas ações de alguns educadores, aparentemente isoladas dos aspectos sociais, estando preocupados apenas com aspectos de degradação da natureza. Nesta questão, é possível perceber uma falta de articulação com a educação formal e não-formal.

No terceiro artigo, vale à pena ressaltar o papel da mídia. Pois aparece aí como meio de comunicação de massa incumbido de colaborar de maneira positiva na disseminação de conteúdos e práticas educativas. Além de incorporar a dimensão ambiental em sua grade de programação. É possível verificar em alguns comerciais a questão ambiental direcionada

apenas para os aspectos naturais, então, desarticulando-a da práxis humana no espaço. Portanto, apesar de uma preocupação da mídia, políticas, instituições e sociedade em geral em torno da educação ambiental, são difíceis de ver um interesse pelas bases conceituais e epistemológicas sobre as quais ela deveria se desenvolver. Se isso acontecesse poderíamos ver um debate mais equilibrado entre os diversos personagens que compõem o sistema societário.

Ao colocar os objetivos fundamentais da educação ambiental no quinto artigo, onde o primeiro parágrafo expressa o seguinte: “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente, em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos”. Esse parágrafo, em nossa compreensão, provoca uma omissão do aspecto histórico da análise em Educação Ambiental, isto é, para se fazer uma leitura do futuro é preciso visitar o passado que possibilita entender e fazer projeção de como será futuramente nosso planeta.

Um aspecto que merece ser evidenciado nesta análise é em relação à **capacitação** dos recursos humanos, voltando-se para a incorporação da dimensão ambiental em **todos** os níveis e modalidades de ensino (artigo 8º). A partir daí, percebe-se um discurso bem elaborado, mas peca na utilização do termo “capacitação”, enfatizando uma visão “bancária” da Educação Ambiental, com características antidialógicas que servem à opressão. Esse termo, no sentido Freireano, expõe o modelo de mundo moderno-colonial, que estabelece um progresso e desenvolvimento desigual e combinado de dominação de um indivíduo sobre outros, de classes sociais sobre outras, de nações sobre outras, da sociedade sobre a natureza. Na verdade, isso daí, destaca a colonialidade do pensamento, mesmo após o fim do colonialismo em sentido estrito.

Apesar da Política Nacional de Educação Ambiental conter um conteúdo de expressão crítica e subversiva, por mencionar democracia e justiça plenas, as palavras ambíguas, freqüentemente utilizadas nos debates de Educação Ambiental, começam a parecer não condizentes aos interesses de uma sociedade sustentável. Pois o que tem ocorrido no ensino formal é a constituição de projetos em Educação Ambiental direcionados por um viés que prioriza uma perspectiva de análise apoiada pela ciência natural, isto é, voltados na maioria das vezes a atividades de reciclagem e conservação de forma desconecta do contexto social, cultural, político e social.

Outra questão polêmica da educação ambiental, e que deveria ganhar cada vez mais abrangência nos círculos de discussões no Brasil, é sobre o novo código florestal. Código responsável em normatizar o processo de políticas de conservação das florestas e dos outros

ecossistemas naturais de interesse de toda a sociedade. A tentativa recente de alguns setores hegemônicos de aprovar um projeto de lei priorizando a reforma do Decreto nº. 4.771, 15/10/1965, evidência um regresso nas políticas do Estado para com a qualidade de vida de todos os brasileiros. Nossa legislação federal através do Decreto 23.793, de 23/01/1934, instituiu na constituição federal o “Código Florestal Brasileiro”, que a partir daí, o Estado passaria há ser o mais eminente protetor dos interesses da coletividade no tocante aos recursos naturais. Apesar de que os homens na sua diversidade cultural produzem técnicas, hábitos, etc., ainda, continuam dependendo de serviços ambientais básicos. Por exemplo, ciclo das chuvas e dos recursos hídricos, proteção da biodiversidade, a polinização, o controle do assoreamento dos rios e o equilíbrio do clima, entre outros. É, essa dialética física imbricada a práxis humana quem sustenta a vida de todos nós no planeta terra.

Em 1934, no governo de Getúlio Vargas, surge o código florestal brasileiro, explicitando uma necessidade de direcionar uma legislação federal, que garantisse há conservação dos recursos naturais e dos ecossistemas naturais do Brasil. Essa lei cria um marco importantíssimo na história do povo brasileiro no trato das questões socioambientais. A educação ambiental, neste século XXI, torna-se um tema necessário para ser discutido porque cada vez mais ficam visíveis no espaço geográfico, os agressivos crimes ao trabalho humano e também ambientais. Isto caracteriza um processo em curso de ressignificação e sobrevalorização da natureza intrínseca ao sistema mercadológica do capital, e tendo o trabalho como gênese cultural de sua mediação. Uma forma de contrapor as idéias alienantes desse modelo de desenvolvimento sustentável, só através de uma politização da sociedade, onde cada sujeito terá os meios necessários para poder pensar no seu entorno e assim expor em que condições geográficas e de vida ele pretende habitar no planeta.

O novo Código Florestal do Brasil pretende substituir o Código Florestal vigente no país, criado em 1934 e atualizado em 1965, em pleno regime militar, quando virou lei federal. Esse novo código florestal se apresenta mais agressivo do que o formulado no período da ditadura militar. No espaço-temporais deste regime entre 1964 e 1985, os governos militares elaboraram uma política desenvolvimentista sem ter preocupação com o meio ambiente, e que priorizava apenas assegurar a ocupação, o progresso e o desenvolvimento do território brasileiro, intrínseco há uma modernização mercadológica. Neste momento atual, a nova PL 1.876/99, expressa flexibilização excessiva de nossa legislação ambiental cabível e justificada por alguns setores hegemônicos argumentando que o código florestal engessa o crescimento da agropecuária brasileira. Essa justificativa propõe a idéia de que para resolver a situação, é preciso ocupar novas áreas para expandir a produção. Isso não condiz com os estudos

científicos, que expõe argumentos em que contrapõe estes discursos faltosos de base científica. Sendo assim, um projeto de lei dessa magnitude é impraticável, prejudicando, sobretudo, a agricultura camponesa.

A reforma do código florestal embasada na PL 1.876/99 apresenta em sua proposta pontos que causa um decréscimo em conquistas já presentes na legislação federal. Além de por o Brasil num cenário mundial de perda de expressividade no que diz respeito ao debate ambiental. Vejamos os principais pontos que nos leva a rejeitar a reforma do nosso código florestal: **anistia aos crimes ambientais, redução e descaracterização das APPs, isenção de reserva legal para imóveis com até 4 módulos fiscais em todo o país, redução da reserva legal na Amazônia em áreas com vegetação, compensação de áreas desmatadas em um Estado por áreas de floresta em outros Estados ou bacias hidrográficas.** É a partir daí, que começa uma grande insegurança jurídica no país, processo que impede que os movimentos sociais e tantos outros setores comprometidos em lutar por uma sociedade sustentável, reivindiquem uma justiça social via poder judiciário.

Educadores, até que ponto, nós estamos desenvolvendo a consciência e a participação dos discentes na sociedade?

Se nosso objetivo é construir um mundo dotado de sujeitos críticos, cujo compromisso seja projetar alternativas de convívio social equitativo. É preciso que nós educadores em nossa militância, priorize ensinar um saber objetivo capaz de trazer aos educandos uma compreensão do espaço [do território], diferente do que o discurso de caráter antropocêntrico determina ensinar. É necessário ter uma visão do mundo moderno-colonial ampla e não parcial e formulada por um viés que se apresenta contraditório. “[...] *É preciso descolonizar o pensamento para o que o mundo ibero-americano tem a contribuir principalmente sua visão na perspectiva da subalternidade (GONÇALVES, 2006, p. 18)*”.

Considerações Finais:

No meio de tantas situações complexas na dimensão do sistema educacional brasileiro, Gentili (1998) discorre que a crise de qualidade do sistema educacional brasileiro é justificada por uma ideologia que prega à incapacidade gerencial do Estado para administrar os imensos e aparentemente ingovernáveis sistemas educativos nacionais. Decorre disso que os governos neoliberais esforçam-se em enfatizar que a questão central não está em aumentar o orçamento educacional, mas em “gastar melhor”; que não faltam mais trabalhadores na educação, mas “docentes mais bem formados e capacitados”; que não faz falta construir mais escolas, mas

“fazer um uso mais racional do espaço escolar”; que não faltam mais alunos, mas “alunos mais responsáveis e comprometidos com o estudo (Gentili 1998). Essa perspectiva nos revela uma saída do Estado pela tangente, depois de ajudar o capital a se infiltrar com seu sistema mercadológico no sistema educacional. Essa prática proposta pelo neoliberalismo expressa uma orientação de educação eurocêntrica intrínseca a história de formação territorial do Brasil. Mas, com nova roupagem e sem deixar de reconhecer uma estratégia global da atual reestruturação capitalista.

Dessa forma o mesmo Estado que se propõe a sair pela tangente no que diz respeito à educação, liberalizando-a para esfera privada, também cria através de seu aparato jurídico institucional os meios necessários ao enquadramento do campo agrário a ótica do capital. Nessa perspectiva todo o debate voltado a uma maior politização da causa, meio ambiente, na década de 1970, perde expressividade frente a um Estado burguês que desarticula movimentos sociais para o campo, e o atribui uma significação estritamente mercadológica. Onde o espaço agrário imbricado relacionalmente há uma expansão do capital se reproduziu, e que nos dias atuais acontece via latifúndio genético (GONÇALVES, 2002), no momento em que condiz a um processo de ressignificação da natureza, que re-cria um novo distanciamento entre homem-natureza.

Essas propostas de constituição desses *latifúndios genéticos*, como bem é o caso da Reserva Integral de Biodiversidade de Montes Azules (REBIMA), dão sustentação à nova expansão capitalista que se quer ampliar na América Central por meio do Plano Puebla-Panamá e que chega à América do Sul e à Amazônia por meio do Plano Colômbia (GONÇALVES, 2006, p. 11).

Tentar criar uma dicotomia homem e natureza que jamais fez parte de populações que habitam as selvas da América Central e da Amazônia, em função da lógica e de práticas dicotômicas, produtivistas e consumistas, impostas a todo o mundo pelos europeus e pelos estadunidenses, significa criar um paradigma que já demonstrou seus limites criando unidades de conservação onde natureza e cultura se excluem (GONÇALVES, 2006). A história já provou [prova] que os povos originários e suas culturas co-evoluíram com os ecossistemas, e desconhecer todos esses fatos e sua contribuição para toda a humanidade e o planeta, é insistir numa lógica de pensamento antropocêntrico que legitima e dissemina o desenvolvimento do sistema do capital (GONÇALVES, 2006). Isso expressa também uma política do Estado descomprometida com a conservação dos recursos naturais, por não reconhecer os serviços prestados pelos povos originários do Brasil, além de não dá ênfase à formação crítica dos cidadãos. Essa forma de fazer política pública não condiz com uma “sociedade sustentável”.

Neste terreno de situações concretas, o espaço aparece como dimensão da realidade que se configura como território e é constituída por diferentes relações sociais, definindo novas configurações.

Acreditamos que o ato pedagógico do docente de geografia principalmente, apesar de sofrer a todo o momento teste de proações, poderá superar tais dificuldades com um posicionamento político que almeje ensinar aos educandos um saber objetivo propício a sua recuperação de consciência. Esta pedagogia crítica-reflexiva fundamenta-se no entendimento de que as relações sociais de dominação e de exploração capitalistas são internalizadas e materializadas nos territórios por lógicas institucionais e econômicas. Um exemplo é o modelo de desenvolvimento sustentável elaborado por agências internacionais e eco-capitalistas. Neste caso, os sujeitos históricos deverão ser entendidos como sendo os agentes de ações sociais compromissados para que ocorram as mudanças sociais, históricas e políticas. Portanto, chega-se a um conhecimento emancipador condizente com os ideais de transformação social e de conservação dos recursos naturais do planeta. Esse saber tem que chegar a um teor de objetividade para que não caia no paradigma de um interesse específico cheio de juízo de valor, pois, acreditamos que só assim poderemos formular um processo de conscientização.

Referências bibliográficas

CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. **A insustentabilidade do Desenvolvimento Sustentável**. Este texto foi elaborado a partir de uma Conferência proferida no dia 14 de outubro de 2004 no III Encontro Nacional do Meio Ambiente, em Salvador/BA. Professora do Departamento de Geografia, Universidade Federal de Sergipe, 49100-000, São Cristóvão-SE aluz@oi.com.br, Rua Lagarto, 1018, Mikonos, apto 601, 49010-380, Aracaju-SE.

BRASIL. Lei 9.795 de 27 de abril de 1999. Lei da Educação Ambiental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm. Acessado em 15/05/2011 às 18h 39 min.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984)

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho d'Água Rua Traipu, 491, CEP 01235-000 – São Paulo – SP, ano: 1997, ISBN: 85-85428-07-04.

_____. **Vida e obra** / organizado por Ana Inês Souza... [et al.].—2.ed.—São Paulo : Expressão Popular, 2010. 344p.

GENTILI, Pablo. **O Consenso de Washington e a crise da educação na América Latina**. In: GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MALASPINA, T. Disponível em <http://www.slideshare.net/tuliomalaspina/cartilha-cdigo-florestal-2011>. Acessado 15/05/2011 às 18h 39 min.

MOREIRA, Ruy. **Marxismo e Geografia (A Geograficidade e o diálogo das Ontologias) ***. *GEOgraphia*, Rio de Janeiro - Ano. 6 - NQ 11, p. 21-37, 2004.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **O latifúndio genético e a r-existência indígena-campesina**. *GEOgraphia*, Rio de Janeiro, ano IV, n.8, p.39-60, 2002.

_____. **Educação, meio ambiente e globalização**. Perspectivas de la Educación Ambiental em Iberoamérica Conferencias Del V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental Joinville, Brasil, 5 al 8 de abril de 2006, p. 15 a 27.

SAVIANI, Dermeval, 1944 – **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** / Dermeval Saviani – 10. Ed. Ver. – Campinas, SP: autores associados, 2008. – (Coleção Educação Contemporânea) Bibliografia ISBN 978-85-85701-09-3.

TONET, I. **Educação contra o capital** / Ivo Tonet. – Maceió : EDUFAL, 2007. 93 p.

_____. **Democracia ou Liberdade?** / Ivo Tonet. – 2. Ed. – Maceió : EDUFAL, 2004. 237 p.

GT 4
POLÍTICA, JUSTIÇA SOCIAL DIVERSIDADE
CULTURAL

GT 4 - POLÍTICA, JUSTIÇA SOCIAL E DIVERSIDADE CULTURAL

ESCOLA E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Joelma Viana Almeida de Souza³⁸

jvalmeida75@yahoo.com.br

Universidade Federal de Sergipe

Alberto Dantas de Souza³⁹

adsouza33@yahoo.com.br

Universidade Tiradentes

Introdução

Este artigo de caráter bibliográfico tem como objetivo, analisar sob a luz dos teóricos Bernard Charlot, Bernard Lahire, Pierre Bourdieu, Ivo Tonet, Gaudêncio Frigotto e Lúcia Bruno, dentre outros, o sentido da escola para classe popular condicionada a formação profissional, buscando compreender mediante estudos dos referidos autores a relação existente entre a família, a escola e meio social, na sociabilidade do capital.

Essa reflexão é construída sobre a condição da educação escolar como prática mediadora da existência histórica dos homens, mostrando como esta foi organizada mediante concepção capitalista, elevando-se a condição de meio principal na propagação dos conhecimentos acumulados historicamente e valores necessários a manutenção da ordem estabelecida pelo sistema. E como esses conhecimentos perpassam os muros escolares e contamina todas as instâncias responsáveis pela constituição humana e, as direcionam a concepção capitalista, tornando-as colaboradoras.

A idéia de que o desempenho escolar de crianças pertencentes às classes populares está diretamente relacionado à condição sócio cultural e educativo de suas famílias constitui uma idéia pré-concebida da sociedade em que estamos inseridos.

Por muito tempo os problemas educacionais eram resolvidos de forma fragmentada, ou seja, o professor, o aluno, a direção educacional, tomavam decisões acerca dos problemas do ensino e aprendizagem individualmente. Hoje, as idéias para resolver os problemas estão centralizadas na família, que de forma direta ou indireta são consideradas como nucleação da formação. Nesta perspectiva, torna-se necessário repensar os problemas educacionais e sua relação com a família.

³⁸ Formada em pedagogia e pós-graduada em Escola e Comunidade pela UFS e estudante regular do curso de mestrado em educação da UFS.

³⁹-Sindicalista, formado em administração, pós-graduado em análise de sistemas pela UFS.

Partindo desse pressuposto, as dimensões que influenciam o processo educativo, a saber: de ordem psicológica, sócio-econômico, cultural e educacional. Podemos deduzir que não é fácil refletir sobre o sentido da escola para classe popular e práxis, por estas dimensões estarem relacionadas entre si. Todos esses fatores são responsáveis pela formação humana, e não devem ser pensados de forma isolada, e sim integrada, pois [...] o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas (MORIN, 2002, p.15). Portanto, “[...] cabe assinalar que o processo de apropriação não se apresenta como um processo educativo apenas no âmbito da educação escolar” (DUARTE, 2003, p.33). Mas nas relações e práticas vivenciadas no contexto social.

Interpretar a realidade de qualquer indivíduo ou grupo social, antes de fazer qualquer pré-julgamento, se faz necessário de modo a ou para enfatizar as percepções subjetivas, a exemplo: das crenças, das convicções, dos valores, dentre outros, baseados no contexto social que vivenciam e o conjunto das relações que os envolvem.

Existem fatores que são considerados por algumas pesquisas, em especial na área da sociologia, e pela própria escola como fundamentais para o sucesso escolar das crianças em relação a sua família que são: nível de formação, meio social, conhecimento do sistema educacional, acompanhamento da situação escolar dos filhos, envolvimento com a escola, condição profissional, dentre outros.

Os conjuntos de fatores promovidos pelas famílias predispõem os filhos a uma atitude dócil e de reconhecimento com as práticas educativas. Obviamente as famílias desprovidas destes recursos, terão como consequência o comportamento inverso dos filhos, do que é esperado pela escola.

Para fazer referência a esses recursos, Bourdieu (1975) desenvolve o conceito de capital cultural, utilizado para designar o “[...] poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou consumo de bens culturais socialmente dominantes” (NOGUEIRA, 2004, p.40) e ainda, [...] é um conceito que explicita um novo tipo de capital, um novo recurso social, fonte de distribuição e poder em sociedades em que a posse desse recurso é privilégio de poucos (SETTON, 1999, p. 31). Na verdade é uma hipótese utilizada pelos pesquisadores como justificativa para explicar a desigualdade de desempenho escolar das crianças pertencente às diferentes classes.

Conforme, Bourdieu, o capital cultural possui três estados, que são: Capital cultural incorporado, que é introduzido na criança desde o nascimento, por meio do convívio com seus familiares, que pode ser observado no vocabulário e no uso correto da língua; Capital

cultural objetivado caracterizado como bens culturais materiais, que são utilizados pelas famílias de forma natural ou por saber a importância desses materiais na formação de um indivíduo a exemplo dos livros, revistas, computadores dentre outros; E por fim capital cultural institucionalizado, representado por diplomas e titulações.

Baseado nas interpretações da teoria de Pierre Bourdieu, teoricamente as classes populares são desprovidas do capital cultural criado por o mesmo, todavia, a ausência do capital cultural nas vidas dessas famílias pode ser considerada a causa do fracasso escolar dos seus filhos. Mas, para Charlot e Lahire, justificar o sucesso ou o fracasso escolar dessas crianças em decorrência da posição social da família ou pelas carências culturais inerente à sua origem não é suficiente, por essa abordagem deixar de fora questões centrais que envolvem as relações entre famílias populares e escola. A partir dessa concepção, o sucesso ou o fracasso escola não depende totalmente da presença do capital cultural, por esta análise visualizar as causas do sucesso ou fracasso escolar dessas crianças por um só prisma, o econômico.

Partindo dessas perspectivas, as famílias pertencentes à classe popular pesquisadas por ambos os autores, apesar de não trazerem na sua origem uma herança do capital cultural de gerações passadas, não terem condições financeiras suficiente para garantir o seu sustento e adquirir recursos pedagógicos (capital objetivado) e não possuírem uma formação de qualidade (capital institucionalizado), para poder transmitir a seus filhos (capital incorporado), não deveriam dar importância a educação, por sua origem social e por fazerem parte de uma estatística considerada por muitos pesquisadores como incoerente para o mundo escolar. Os mesmos descobriram que filhos de famílias de classe popular que possuem pouco ou nenhum capital cultural conseguem tornar a exceção de uma regra, dando a situação por resolvida, ao justificar o desinteresse ou o fracasso escolar dessas crianças mediante a classe social da família, como também o inverso, filhos de famílias burguesas que disponibilizam de uma gama de capital cultural, conseguem fracassar. Esse novo enfoque para entender a relação da escola com as famílias das classes populares deixa de atribuir a responsabilidades em relação ao sentido que os alunos atribuem a escola, somente a suas famílias, passando a ser dividida com todo o sistema educacional e tudo que o envolve. Outro aspecto observado por Charlot (2000) em suas pesquisas é que a maioria dos estudantes das classes populares limita o sentido de ir à escola, em conseguir um diploma, ter um bom emprego, ganhar dinheiro e levar uma vida tranquila, ou seja, tornar-se um trabalhador, ligando assim o sentido da escola à profissão, sem menção ao fato de aprender. Esta relação, fragmentada é adquirida dentro de um contexto sócio-cultural. Neste sentido Soares e Andrade afirmam que

É preciso que todos compreendam que o sentido de ir à escola e de aprender, para o aluno, é construído mediante uma cultura, de um conjunto de valores e de representações no seio das interações sociais e, por isso a escola tem papel fundamental na promoção de uma educação que leva os sujeitos a se relacionarem com o saber, criando condições mínimas para que haja uma interação mútua e constante entre aluno e escola, a família e o meio social (Op. Cit., 2008, p. 47-48).

Para escapar dessa visão depreciativa, que não permite levar em conta as relações das famílias populares, propomos antes de atribuir qualquer observação a cerco dessas famílias, dever-se “considerar a história do sujeito, a de sua construção e a de sua transformações, buscar compreender como o sujeito aprende o mundo (CHARLOT, 2005, p.40), ou seja, apropriar-se primeiramente do mundo em que o aluno vive para contraditoriamente romper com os obstáculos, engajando-o no meio da sociedade.

Análise das questões

Segundo Bruno (1996), numa perspectiva histórica, as primeiras fases que antecede o capitalismo, quando o desenvolvimento tecnológico era ainda incipiente, o saber profissional era transmitido de pai para filho, ou de mestre para aprendiz, sendo esta formação um resquícios das corporações de ofícios. Como afirma Enquita em seus escritos.

Naquela época o normal era os filhos homens adotassem a mesma profissão ou o mesmo ofício dos pais e, naturalmente, que herdassem sua pertinência a um estamento ou a outro. A transmissão e a aquisição das necessidades destrezas sociais e de trabalho, por conseguinte, bem podia ser levadas a efeito na própria família. Mas esta, vinculada por laços afetivos, não era o lugar mais adequado, provavelmente, para aprender os laços de dependência nem a auto-disciplina necessários. Para isso era necessário haver uma relação mais distante entre o mestre e o aprendiz, ou entre o cavalheiro e seu assistente, e isso só se podia obter ou, ao mesmo, era a melhor forma de fazê-lo, colocando os juvenzinhos a cargo de outra família que, assumindo o papel de educadora, não se visse travada pelo obstáculo do afeto (Op. Cit., p.108).

Nessa época, as famílias eram responsáveis pela formação das novas gerações de trabalhadores, mas, com o decorrer do tempo, com a revolução informacional, a ciência e a tecnologia incorporadas na forma de produzir surgiram um novo modelo produtivo, que exigia um novo perfil de trabalhador. A partir desse momento, “a educação escolar passou a desempenhar papel importante na formação das novas gerações, assumindo inclusive um caráter obrigatório”(BRUNO, 1996, p.101). Foram criadas várias profissões e ofícios, e a escola era responsável pela formação das pessoas destinadas a exercer esses cargos. Partindo

desse ponto, a educação começou a ser diferenciada de acordo com a função que o indivíduo previamente era destinado a exercer. Todavia se o trabalho destinado para uma determinada pessoa for um trabalho que deve ser executado mecanicamente, à “educação teria, necessariamente, um caráter predominantemente informativo e limitado, pois o conteúdo de que o trabalhador necessitava não exigia um pensamento crítico e capacidade inventiva” (TONET, 2007, p. 9). Devido o mercado de trabalho exigir o nível de instrução profissional mais elevado, a escola nesse sentido, é mais viável que a família. Sendo que esta continua a atuar, desempenhar uma função meramente suplementar. Nesse caso, não só as famílias, mas tudo que mantém relação com esta. Partindo dessa perspectiva, podemos constatar que, não só a educação é direcionada de acordo com os interesses econômicos, mas também, todas as dimensões sociais. Dessa forma

se, por um lado, o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, a complexidade resultante do próprio trabalho fez com que a reprodução do ser social exigisse o surgimento de esferas de atividade, com uma especificidade e uma legalidade próprias,- tais como arte, religião, política, ciência, direito, educação, etc.,- que cumprem, cada uma, determinadas funções nesta reprodução. É claro que, numa sociedade marcada por conflitos antagônicos, todos estes momentos serão também perpassados, mesmo que com inúmeras mediações, pelo antagonismo social (TONET, 2007, p.12).

Todas estas instancias são responsáveis pela constituição do indivíduo, e suas manifestação são de alguma forma subsumida a lógica do capital. A ligação entre o indivíduo e essas instâncias é o trabalho, sendo que, a mediação deste com essas instâncias é feita pela educação. Dessa forma, “podemos dizer que a esfera da educação tem na reprodução do capital a tônica do seu desenvolvimento” (TONET, 2007, p.12). Essa nova função da família como suplemento da educação profissional, está incumbida da lógica do capitalismo, por exigir que a nova geração possua “um conjunto de aptidões e de conhecimentos básicos, anteriormente adquiridos nas três esferas referidas: família, escola e meio social”(BRUNO, 1996, p.99). E o mesmo complementa

Isto significa que, quando o resultado do processo de formação que antecede o ingresso do jovem no mercado de trabalho, não é considerado adequado ou suficiente em seus resultados, ele sequer é admitido. E, se o for, isto o encaminha para as funções mais simples, com pouca ou nenhuma chance de vir a ser selecionado para cursos mais complexos que lhe permitam superar a precariedade de sua formação anterior. Neste sentido, não considero a esfera do trabalho como instância de produção ou de formação básica das novas gerações. Considero-a como potencializadora de capacidades e aptidões já adquiridas, mesmo porque é muito difícil avaliar se a capacidade de um funcionário está sendo efetivamente utilizada ou subutilizada no mundo do trabalho (Op. Cit., 99).

Por isso, Charlot (2000) baseado em suas pesquisas constatou que a maioria dos estudantes providos das famílias das classes populares associa o sentido de ir à escola a formação profissional, por a escola e as outras instâncias que compõem os aparelhos ideológicos do sistema capitalista, estão condicionadas a sua lógica, que é direcionada ao mercado de trabalho. Como podemos perceber, tudo que envolve a vida dos indivíduos, tem alguma ligação com a ótica do capitalismo. "Desde o trabalho propriamente dito, até as manifestações mais afastadas dele, como a religião, os valores morais e éticos, a afetividade e as relações pessoais" (TONET, p.13, 2007). Mas, isso não quer dizer que essas dimensões estão em sua totalidade ligadas, submetidas ao capital, se isso fosse possível os indivíduos não poderiam existir enquanto indivíduo. Partindo dessa perspectiva, estamos nos referindo à categoria experiência que é a relação, o diálogo existente entre ser social e consciência social, defendido por Thompson quando advoga que é por meio da categoria experiência que se "compreende a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento" (THOMPSON, 1981, p.15). O mesmo enfatiza que a categoria experiência permite sair da armadilha imposta pela lógica do capitalismo, de modo intencional ou não, torna-se a chave da contradição entre o que é determinado pela lógica do capitalismo e agir humano, ou seja, existem outros tipos de relações entre os indivíduos que consegue de uma certa maneira, uma independência da lógica do capital, que pode se torna antagônico a este. Relações que deveriam seguir um caminho o qual foi determinado o seu direcionamento do princípio ao fim, pela lógica do capitalismo e, consegue desprender dessa lógica, ter uma certa independência, o suficiente para conseguir ultrapassar determinadas barreiras e obter algum privilégio sobre o sistema. Por isso, não podemos dizer que todos os acontecimentos sociais são totalmente submetidos ao econômico. Para Thompson a categoria experiência permite perceber o entrelaçamento de fatores econômicos, sociais e culturais, desprendendo-se, portanto, de uma análise determinista e mecânico. Para ele a cultura tem suas particularidades e não pode ser tratada apenas como reflexo passivo do econômico. Por isso, Charlot e Lahire encontraram exceções na suas pesquisas em relação ao sucesso ou fracasso dos filhos de famílias pertencente a classe popular, que fugiam da regra imposta pela lógica do capitalismo, se tornando antagônicas a este, dessa forma, Charlot (2007) constatou que, a origem social não é a causa do fracasso escolar dos filhos das famílias populares, mas, que sua origem social tem alguma relação, com o desempenho escolar. Como explica:

Pode-se fazer a hipótese de que existe uma ligação entre os recursos financeiros da família, seu “nível cultural”, as práticas educativas que ela implementa e o sucesso dos filhos no aprendizado da leitura. Mas não sabemos como esse sistema da mediação funciona, não sabemos que é que produz, como e por quê (Op. Cit., p.25).

Charlot reconhece que essa relação já foi demonstrada por vários pesquisadores, que para ele serviu para confirmar que existe desigualdade perante a escola, mas, que essa reflexão não deve ser encerrada aqui, por ter muito mais coisas envolvidas nessa situação. Analisar essas questões que envolvem família, seus filhos e a escola, em sua totalidade social, é preciso fazer uma investigação concreta para poder constatar o peso de cada fator que está presente na sua realidade. “Por essa razão, podemos perceber que a explicitação do papel social da educação, ou especificamente da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana, vem marcado por contraposições conflitantes e sobretudo antagônicas (FRIGOTO, 1995, p.29).

Para escapar dessa visão depreciativa, que não permite levar em conta as relações das famílias populares, propomos antes de atribuir qualquer observação a cerco dessas famílias, dever-se “considerar a história do sujeito, a de sua construção e a de suas transformações, buscar compreender como o sujeito aprende o mundo (CHARLOT, 2005, p.40), ou seja, apropriar-se primeiramente do mundo em que o aluno vive para contraditoriamente romper com os obstáculos, engajando-o no meio da sociedade. Tarefa que não é nada fácil, por envolver inúmeros e complexos aspectos sociais intercalados.

Baseado nessas leituras, as famílias mesmo com toda adversidade dão à devida importância à educação. Todavia, essa importância é estimulada por uma vivência social sofrida, que mediante a prática percebem as exigências da sociedade contemporânea que “[...] é cada vez mais elevadas em matéria de cursos de qualificação, o diploma se torna uma condição necessária (mesmo que insuficiente) de entrada no mercado de trabalho para o conjunto dos grupos sociais” (LAHIRE, 1997, p.256). E para conseguir as condições necessárias para ingressar no mercado de trabalho, “[...] tem de passar pela escola e submeter-se a suas exigências” (Op.cit.).

Considerações finais

Como a escola tem a função de contribuir na preparação dos indivíduos para a vida, passa a ser a única ‘fonte de esperança’ para essas famílias, apesar da mesma apresentar várias dificuldades, as quais impossibilitam seus filhos a compensar essas desvantagens. Partindo desse ponto, seria necessário e importante repensar no papel e na função da escola

para sociedade, principalmente para a classe popular, por a escola não cumprir o seu papel em relação a esta. Dessa forma, seria necessário definir o rumo que a educação deve tomar, direcioná-la para os fins que deve atingir, ou melhor, o que pode ser possível fazer pela viabilidade da educação dentro da ordem do capitalismo. Para Tonet o desconhecimento do possível pode colocar tudo a perder. Como o mesmo explica

O desconhecimento ou o uso impreciso desta categoria da possibilidade e, juntamente com ele, o estabelecimento de fins que contrariam aquilo que se diz pretender (no caso, cidadania plena como sinônimo de liberdade plena), são responsáveis, em larga medida, pelo extravio da reflexão pedagógica progressista atual. Pois esta, em sua ampla maioria e independente das diferenças entre os autores, põe como fim um mundo de cidadania plena e como mediação uma educação (políticas, conteúdos, métodos, técnicas, etc.) cidadã crítica. Vale dizer buscar um fim possível e que não significa a plena liberdade humana e estabelece meios, que aparentam uma viabilidade imediata, mas que, a um prazo maior, revelam-se apenas instrumentos de reprodução de uma forma de sociabilidade marcada pela exploração do homem pelo homem (TONET, 2007, p. 33).

Tonet defende uma educação que disponibilize atividades educativas emancipadoras e não uma educação emancipadora, porque, para ele a educação é a mediadora da reprodução social, por contribuir na reprodução dos interesses das classes dominantes. Essa função impossibilita a reestruturá-la para emancipação humana diretamente, por isso, a atividade educativa emancipadora é a solução mais viável, para atingir a emancipação humana. Dessa forma, toda atividade pedagógica que pretende contribuir para que no futuro ocorra à possibilidade da emancipação humana, tem que direcionar todos os instrumentos pedagógicos nessa perspectiva, não é fácil, mas também não é impossível. Mas, para que aconteça essa revolução, precisaria que a sociedade se mobilizasse pelas questões educacionais, por esses problemas enfrentados pelas classes populares, são conseqüências de uma sociedade reprodutora e causadora das desigualdades sociais, que torna não só as famílias pertencentes às classes populares, como também os seus filhos, a escola e os professores, vítimas dessa situação.

Partindo desse pressuposto, apesar, do capital cultural não existe ou quase não existe nessas famílias pesquisadas por esses autores, as mesmas vêm à escola como local de conhecimento, proteção, preparação acadêmica, confiança e principalmente ascensão social, se mostram conscientes sobre o seu relevante papel na escolarização na vida dos filhos e de estarem dispostos a contribuir com a escola. Apesar de desconhecerem a cultura escolar e o objetivo desta, mostram interesse pelo ensino e aprendizagem dos filhos.

Diante do que foi exposto acima, sem uma educação de qualidade, que possibilite a sociedade, ou melhor, a parte social desfavorecida da sociedade, ter um conhecimento, um

esclarecimento das causas ou fatores existente na sociedade que impossibilitam a sua emancipação humana, não será possível a construção de uma sociedade de pessoas totalmente livres, condição necessária para superação do sistema capitalista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilza e GARCIA, Regiane Leite (orgs.). **O sentido da escola**. 3.ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARAUJO, Maria Inêz Oliveira, SOARES, Maria José Nascimento, ANRADE, Djalma, (organizadoras). **Desafios da Formação de Professores para o Século XXI**: a construção do novo olhar para prática docente. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: S.A., 1975.

BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: Bruno, L. (ORG.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. Atlas: São Paulo, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Cad. Pesquisa, São Paulo, p. 47-63, maio, 1996. Trad. Neide Luzia de Rezende

_____. **Da relação com o saber** : elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas. Sul, 2000. 93p. ISBN 8573076313

ENGUITA, Mariano Fernández. **A fase oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FRIGOTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. Cortez: São Paulo, 1995.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. Ed. Ática, 1ª ed., Paris, 1995.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Org. Maria de C. de Almeida e Edgar de A. Carvalho. Trad. Edgar de A. Carvalho. São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alise. **Favorecimento econômico e excelência escolar**: um mito em questão. Revista Brasileira de Educação, nº 26. Maio/Junho/Julho/Agosto 2004.

NOGUEIRA, Maria Alise e CATANE, Afrânio. BOURDIEU, Pierre. **“Os três estados da capital cultural”**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

SETTON, Maria da graça jacinto (setembro de 2009). **Sociologia de Bernard Lahie**: O estado sistemático de novas condições de sociologia impõe pensar a circulação de um registro cultural a outro, levando em conta a pluralidade de matrizes para a composição de repertório. Pág. 28 a 43. Rev. Pedagogia contemporânea. V.1.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

GT 4 - POLÍTICA, JUSTIÇA E DIVERSIDADE CULTURAL.

O “DIA DO FOLCLORE” E SUA CONCEPÇÃO CIENTÍFICA: PROBLEMATIZAÇÃO PARA INVESTIGAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR.

Cora Corinta Macedo de Oliveira
UNEB/UNIFACS
comoliveira@uneb.br

Introdução

Uma vez nos propondo problematizar a temática do “dia do folclore” na perspectiva da “política, justiça social e diversidade cultural” questionamos no presente ensaio se seria possível pensarmos uma dada temática utilizada na reprodução do conhecimento escolar como elemento de reflexão para o desdobramento de uma atitude na política educacional? Poderíamos argumentar na atividade didática pedagógica do professor um pronunciamento político que demarcasse um território de justiça social? Estas questões foram problematizadas a partir da perspectiva de que a prática de comemoração do “dia do folclore” em escolas baianas poderá indicar a possibilidade na adoção de um caminho para refletirmos e afirmamos a continuidade da presença do marco civilizatório de populações tradicionais em suas expressões de diversidade cultural. Para tanto apresentamos neste relato de experiência algumas possibilidades para sua investigação no espaço escolar.

O presente ensaio se apresenta como um “relato de experiência” e estará qualificado como um trabalho de pesquisa de caráter etnográfico e enquanto tal ele ensaia sobre um conhecimento que consideramos relevante à discussão de gestão educacional, em particular para as escolas públicas baianas dito em tons filosóficos, reflexivo. Dito isto iniciáramos indicando os encontros entre educadores e estudantes os quais nos propiciaram levar a cabo esta problematização sobre a instituição do dia do folclore no espaço escolar. Dentre eles teria o encontro com os estudantes do curso de pedagogia da UNEB do Campus XV alguns deles também professores da rede municipal de ensino e o encontro com o gestor educacional do Colégio Estadual Renan Baleeiro em Salvador. A partir daí nos dispusemos a elaborar o presente registro. Sua escritura está fundada na ordem do dia a dia na disciplina educação e cultura afro-brasileira (atualmente “História e cultura afro-brasileira e indígena”) junto ao curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia. Nela uma temática recorrente em todos os semestres é sobre a condução das comemorações do “dia do folclore” em escolas baianas. Embora na condição de docente, divagássemos em sala de aula o sentimento de

ojeriza frente ao direcionamento escolar na comemoração ao “dia do folclore” – inclusive desde o conteúdo do livro didático, nunca efetivamos uma leitura de possibilidades intelectuais para maturar tal sentimento num movimento capaz de despertar ou abrigar o interesse do estudante de pedagogia na produção de uma monografia, de um artigo sobre o que é hegemonicamente reproduzido no espaço escolar sob o conceito de folclore.

Do sentimento de ojeriza podemos afirmar que ele seguia em duas direções. Uma delas relacionada à ausência de um saber sobre o conceito de folclore, o que é? ; o que dizem dele? A possível limitação da sua prática na produção do conhecimento sobre a cultura brasileira no argumento do professor que comemora o dia do folclore?

Os professores que estudam a graduação em pedagogia no Campus XV alguns deles ainda consideram que este dia é muito importante para o ambiente escolar. Conforme declararam “Ele é esperado o ano todo” – “A escola se prepara o ano todo para a comemoração do dia do folclore- é uma festa linda que envolve também a comunidade”. Mas ainda assim valeria refletir sobre o seu significado para os alunos no espaço em que tal comemoração se efetiva? Poderia se constituir na reprodução de uma opressão? De um recalcamento onde os sujeitos não se dão conta do ridículo que estão fazendo a si próprio? De um deboche de elementos vivos e constituintes da cultura local? E principalmente no que as comemorações são apresentadas pelos próprios alunos encenando o “conhecimento folclorista” seria prudente indaga-los sobre o que eles pensam sobre o que é o folclore; ou o que os seus pais afirmam que é o folclore?

O que seria dizer folclore para além da sua conceituação intelectual e enciclopedista? Por exemplo, o que quereria dizer Antonio Candido em sua apresentação sobre o tema dos Caipiras no vídeo documentário produzido por Isa Grinspum Ferraz na coletânea Intérpretes do Brasil (Disco 2) em 2001-2002, quando disserta sobre o fala caipira e usa o conceito de folclorizado, como sinônimo de deformado? Por que existe o lugar comum do qualificarmos folclore de algo bizarro, como desqualificado de sentido? Seria pertinente tomar em observação estes sentimentos perceptivos para uma reflexão sobre o que reproduzir e produzir sobre o folclore na ordem da sua institucionalização normativa curricular? Quais foram os ideólogos e quando instituíram a composição do folclore como uma disciplina curricular efetuada no dia 22 de agosto em todas as escolas básicas?

Outra direção que demarcava em nós o sentimento de ojeriza à comemoração do “dia do folclore” é quanto aos conteúdos reproduzidos sobre o folclore em escolas baianas. Salvo engano identificamos que frequentemente elementos da cultura afro-brasileira como a capoeira, o samba de roda, e em particular elementos da religiosidade do candomblé são os

mais configurados como folclore, a exemplo da baiana do acarajé, das comidas por elas comercializadas...

Indagaríamos desde a nossa outrora displicência em estudar a temática se não houvera elementos da cultura eurocêntrica que pudessem ser identificados como folclore? Tê-lo próximo ou irmanado a uma perspectiva etnocêntrica fundada pela antropologia clássica e culturalista, seria pertinente!?

Por exemplo, um padre ou um frei católico que ainda nos dias de hoje desfila em ruas citadina com suas longas batas de cor marrom e um grande crucifixo no pescoço não seria um ícone folclórico, quando imaginamos que praticamente o uso de tal indumentária é coisa em extinção? Ledo engano, pois o objeto da curiosidade dos folcloristas é “as classes subalternas” e sua “cultura”. Elementos da religião cristã não pertenceriam à categoria de folclore uma vez que faz parte da cultura culta eurocêntrica.

Para além do nosso ressentimento, decidimos passar de nos sentirmos ridicularizados na estética da nossa identidade particularmente afro descendente, no recorte das comemorações deste dia; este movimento nos autoriza intelectualizar tais sentimentos a partir do dialogo entre pares buscando contestar se seria possível pensarmos uma dada temática utilizada na reprodução do conhecimento escolar, neste caso o folclore, como elemento de reflexão para o desdobramento de uma atitude na política educacional? Poderíamos argumentar na atividade didática pedagógica do professor um pronunciamento político que demarcasse um território de justiça social? .

Para tanto indicariamos que a comemoração do “dia do folclore” como tal, já não é objeto de pratica de numeráveis escolas. Escolas baianas têm preferido, por exemplo, levar o grupo escolar a um passeio na cidade de Maragojipinho para que as crianças conheçam a cidade que é o marco cultural na América Latina na produção de objetos a base da cerâmica, conforme foi declarado pelas estudantes da graduação em Pedagogia que cursam a disciplina História e cultura afro-brasileira e indígena. Em outro encontro com educadores do Colégio Estadual Renan Baleeiro, identificamos que seu gestor educacional aboliu o “dia do folclore” em si do que se havia instituído como uma caracterização de alguns elementos da cultura baiana a exemplo da baiana de acarajé e do samba de roda e adotou uma abordagem para si em “arte educação” dinamizando uma continuidade, retomando a “cultura popular” da comunidade para o espaço escolar legitimando sua expressão no cotidiano educacional e no desdobramento da pratica pedagógica. Atitude que se pode fazer uma analogia com a opção de se comemorar o dia 22 de novembro como um marco da condução da conquista do fim do período escravocrata no Brasil, em vez da comemoração do dia 13 de maio.

Desde aqui seguiríamos indagando se a disposição em gestar um novo paradigma que conteste a reprodução hegemônica do dia do folclore se edifica a partir do gestor educacional? A partir de professores? A partir de uma reivindicação da comunidade?

No particular do Colégio Estadual Renan Baleeiro, conformamos que sua dinâmica foi adotada a partir da sensibilidade política do gestor Elias Malaquias da Silva que ao afirmar a continuidade e vivacidade das expressões populares de linguagens artísticas propicia no espaço escolar a fluência de lugares estéticos que contribuem para uma efetiva relação dialógica entre pares. Um caminho para demarcarmos espaços de justiça social no espaço escolar? Uma política afirmativa de elementos culturais na dinâmica educacional?

E para esta primeira problematização da temática “o dia do folclore” a prosa com o educador Elias Malaquias no que ele afirma que o conceito fundador é o de “cultura popular” em detrimento do conceito de folclore ele nos incita ainda a discutir uma problematização de ordem conceitual. Enfim o que é dizer folclore para a intelectualidade brasileira e em que se difere de dizer “cultura popular”. Na tentativa de tematizar a relação entre estes dois conceitos folclore vs. cultura popular e no que estivemos desconcertando os estudantes na sala de aula desde o identificado da reprodução ingênua da comemoração do “dia do folclore” a estudante Regiane Almeida assumiu o movimento reflexivo e nutriu a discussão indicando que em suas leituras sobre o filósofo Antônio Gramsci encontrou uma passagem onde ele ressalta seu desprezo pelo folclore dizendo que:

O folclore é um aglomerado indigesto de fragmentos de todas as concepções que se sucederam na história. Ao mesmo tempo Gramsci considera o folclore como importante e diz que deve ser estudado e compreendido como concepção do mundo e da vida, em grande parte implícita, de determinados estratos da sociedade, em contraposição às concepções oficiais do mundo. Para Gramsci existe cultura popular na medida em que existe cultura dominante. Nesta perspectiva, segundo alguns, a cultura popular assumiria em face da cultura dominante uma posição diversa, contestadora de sua autoproclamada universalidade. (FERRETI, 2008)

Nisto um breve passeio pelos artigos produzidos na internet identificamos que é Gramsci o principal arauto do movimento de instituir no ocidente o conceito de “cultura popular” em contraponto o uso do conceito de folclore ou como indica Marco del Roio (ROIO, 2007) é dele a tentativa de “emancipar o subalterno”. Como principal seguidor do marxismo ele irá se confrontar com o caráter a-histórico da abordagem folcloristas do Outro – o subalterno se postulando como um intelectual engajado com a classe operária.

Desde aqui seguiríamos indagando, quais intelectuais no Brasil são estudiosos do folclore? Os professores das escolas os identificariam? Haveria outros além do memorável: Câmara Cascudo? A partir daqui identificamos também que o folclore é uma ciência. Neste sentido a crítica e o entendimento do sentimento de desprezo estaria para o entendimento da hegemonia da ciência enquanto um caminho para a produção do conhecimento entre nós?

Desde ainda a pesquisa na internet o trabalho de Andrea Ciacchi (2010) estuda a produção científica do estudioso folclorista brasileiro Câmara Cascudo e destaca:

Por trás de cada manifestação mencionada por Câmara Cascudo, não se enxerga ninguém: nem mulheres nem homens reais. Ao contrário, quando o autor se empenha em descrever as várias disciplinas da cultura não popular, estamos diante de uma galeria de “arqueólogos”, “sociólogos”, “antropólogos”, “eruditos da novelística”, “músicos”, “médicos”, etc. Em outras palavras, a cultura popular parece “fazer-se por si mesma”, emergindo dessa zona indistinta e dotada de vitalidade própria que é o *passado*. Já a cultura “oficial”, esta, é feita por homens vivos, atuantes, protagonistas da sociedade “real” e “moderna”. (CIACCHI, 2010).

Ainda Ciacchi (2010) nos apresenta um dado inusitado: a discussão desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre a condução normativa de reprodução do conceito de folclore no espaço escolar (BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. 10. Pluralidade Cultural. Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF. 1997.). Valeria seguir indagando se nós quando adotamos a obrigatoriedade curricular de ministrarmos a disciplina “História e cultura afro-brasileira e indígena” no espaço acadêmico e do ensino/aprendizagem básico refletimos e participamos da condução do conteúdo dos PCN?

Cientes de que o caminho para tomarmos a palavra para determinar o significado da comemoração do “dia do folclore” vai de encontro por suposto pelo estudo epistemológico da produção do conhecimento folclórico as estudantes de pedagogia – Claudia Ribeiro Damasceno, Emanuele Ribeiro Viana, Neilma Santos Ramos, Silvia Luci de Lemos Santos, Karine Sullivan Pinto Cunha, Aline Figueredo de Almeida e Regeane Almeida foram mais longe e indicam que se trata de uma abordagem científica no método etnológico. A etnologia apresenta uma metodologia que se filia aos primórdios da antropologia.

Os equívocos do olhar etnocêntrico e as interpretações, simpáticas, mas distorcidas, da antropologia nacionalista (ultimamente, populista), significam, em última instância, um ver-de-fora para-dentro; uma projeção, uma estranheza mal dissimulada em familiaridade. Essa estranheza, e os juízos que dela provêm, tem ancestrais conhecidos nos cronistas e nos catequistas dos séculos iniciais da colonização. (BOSI, 1992:320)

Como tal, por suposto, que sua tradução se configura, em bases etnocêntricas onde os achados etnológicos seriam talvez expressões culturais nulas de história, de continuidade, passível de extinguirem-se pelo seu caráter “primitivo”; não evoluído à condição culta de civilização europeia; expressões culturais nulas de lógica, de inteligência que justifique em si a sua existência social. E embora não nos interesse os rumos desta abordagem científica, diríamos que seus ideólogos vêm retomando a sua prática e realçando em humanidade suas produções ainda que não se perca talvez o foco do seu caráter etnocêntrico no recorte de estudos de populações então identificadas como “subalternas”. (FERRETI, 2008)

Ariscaríamos ainda dizer que se trata de um tipo de colonialismo desde o que sugere Alfredo Bosi (1992) na *Dialética da colonização*.

É extremamente importante repensar o processo de formação de toda essa cultura que viveu e ainda vive sob o limiar da escrita. Certa vertente culta, ocidentalizante, de fundo colonizador, estigmatiza a cultura popular como fóssil correspondente a estados de primitivismo, atraso, demora, subdesenvolvimento. Para essa perspectiva, o fatal (que coincide, no fim, com o seu ideal mais caro) é o puro desaparecimento desses resíduos, e a integração de todos os seus sujeitos nas duas formas institucionais mais poderosas: a cultura para as massas e a cultura escolar. Trata-se de uma visão linearmente evolucionista que advoga, com a autoridade da ciência oficial, a causa dos vencedores. (BOSI, 1992).

Reproduzir o conceito de folclore no dia 22 de agosto em escolas seria uma prática colonialista praticada inocentemente pelos professores?

A partir de tal pressuposto podemos por certo tentar compreender o movimento intelectual gramsciano e o desdobramento da sua proposta metodológica, particularmente entre a intelectualidade brasileira quando propõe o estudo da cultura popular em contrapondo a cultura erudita numa prática fundada no materialismo histórico na relação dicotômica entre - cultura erudita vs cultura dominante. Empoderar politicamente os atores produtores da cultura popular dinamiza a sua prática discursiva em tons marxista. Assumir tal postura política visa exercer em quem a prática a função de intelectual compromissado com a transformação social e por suposto contrários às relações de exploração promovidas no sistema capitalista. Visa resguardar a posição de vanguarda das “classes subalternas” falando por ela e mesmo “resgatando” o que se entende como uma cultura popular em extinção.

Não obstante o discurso marxista que legitima a prática entre nós de estudos sobre a cultura popular, seu discurso tem estado passível de crítica; um dos arautos em ponderar o sentido e significado da utilização do conceito cultura popular em sua versão dialética é o estudioso Renato Ortiz: “No âmbito nacional, Renato Ortiz é um dos pesquisadores que mais detidamente tem refletido sobre a questão da cultura popular.” (FRESSATO 2011).

E, se desde Bosi nos afastamos do significado de prática colonialista que a comemoração do “dia do folclore” nos sugere, é Ortiz quem desde a nossa leitura iniciática das suas reflexões sem dúvida nos autoriza também preterir o conceito de “cultura popular” enquanto um princípio epistemológico, um caminho para o diálogo com as expressões culturais posta na ordem da diversidade, sem hierarquias dicotômicas, sem o apelo ao sentimento de vanguarda do intelectual e sim de um compromisso em respeitar e promover expressões culturais da comunidade escolar e do seu entorno, incluindo aí a cultura da palavra escrita.

Neste sentido o educador, o professor e particularmente o gestor terá a responsabilidade de promover a cultura local, identificando não somente a sua continuidade, mas principalmente refletindo o que intelectualmente os discursos acadêmicos têm dito sobre ela. E principalmente talvez entendendo a diversidade cultural em sua condição plural. Talvez um caminho político educacional para colaborarmos na produção subjetiva de reflexão para a promoção da justiça social entre nós.

Referências

BOSI, Alfredo. 1996. Dialética da colonização. Editora Schwarcz. São Paulo.

BENJAMIM, Roberto. Conceito de folclore.
http://www.unicamp.br/folclore/Material/extra_conceito.pdf

BRASIL. Decreto lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

_____. Decreto lei 11.645, 10 de março de 2008.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

CALDERA, Claudia. Revisitando o ethos indígena e a nação no caminho da construção das identidades.
http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ALDR-6WENT7/1/disserta_o_arquivo_nico.pdf

CANDIDO, Antonio. Caipiras. Video documentário produzido por Isa Grinspum Ferraz na coletânea Intérpretes do Brasil (Disco 2) em 2001-2002

DEL ROIO, Marco. 2007. Gramsci e a emancipação do subalterno. Revista Sociologia e Política. Curitiba 29, p 63-79, nov. 2007 <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n29/a06n29.pdf>

FERRETI, Sergio. 2008. Folclore e cultura popular. <http://poemia.wordpress.com/2008/06/05/folclore-e-cultura-popular/>

FRESSATO, Soleni Biscouto. s/d. Cultura popular: reflexões sobre um conceito complexo. <http://oolhodahistoria.org/culturapopular/artigos/culturapopular.pdf>

ORTIZ, Renato. 2003. Cultura brasileira e identidade nacional. Brasiliense. São Paulo.

ORTIZ, Renato. 2004. Estudos culturais. Tempo social. Vol. 16 nº 1 São Paulo jan 2004.

GT 5

PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL

GT 5 - PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL

OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO⁴⁰

Ademar Sousa dos Santos⁴¹

Faculdade de Educação – Faced / Universidade Federal da Bahia – UFBA
ramedasous@hotmail.com

Introdução

O artigo discute a questão dos sistemas de ensino e a definição dos objetivos a serem alcançados educacionalmente a partir, inclusive, da construção e implementação do plano municipal de educação e das ações dos sujeitos participantes do ato educativo, baseando-se, principalmente, em atitudes e tomadas de decisões coletivas e que promovam a auto-organização dos indivíduos. Nesse sentido, evidencia-se a possibilidade da gestão democrática e descentralizada como construtora de autonomia nas escolas e, conseqüentemente, no sistema. Trata, assim, de essa autonomia, descentralização e democracia chegar, também, ao sujeito aluno com intenções de constructo de atuação sobre o ser-e-estar-no-mundo-com.

Um sistema é composto por um conjunto de elementos que se inter-relacionam com uma interdependência entre si. Nesses elementos interconectados, formando um todo organizado, cada setor tem uma função e cada sujeito tem uma responsabilidade a desenvolver. De acordo com Gadotti (2000, p. 165):

Duas teorias disputam a forma de organização dos sistemas educacionais. Uma chamada de sistemismo, que procura acentuar os aspectos estáticos do sistema, e outra, mais dialética, que procura mostrar as possibilidades de um sistema “aberto” às mudanças, ou seja, um sistema dinâmico.

A ideia sistêmica está bastante relacionada à teoria funcionalista: cada um dos integrantes do sistema (instituições, indivíduos) é uma peça fundamental que desempenha um determinado papel, visando a contribuir para a estabilidade e a ordem social vigente,

⁴⁰ Este texto é um dos tópicos da discussão teórica da dissertação de mestrado: “A gestão democrática escolar no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA: compreensões e interpretações dos sujeitos num contexto patrimonialista”, defendida em 08/02/2011, sob a orientação do Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão – Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado/Faced/UFBA.

⁴¹ Doutorando em Educação pela Faced/UFBA, na linha de pesquisa Política e Gestão da Educação; Coordenador Adjunto do Curso de Extensão a Distância em Formação Continuada em Conselhos Escolares – desenvolvido pela Escola de Gestores da Educação Básica - Faced/UFBA em parceria com a Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC / Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

provocando, dessa forma, a manutenção – pela educação – dos modelos culturais elitistas, através da adaptação e da integração dos indivíduos a esse sistema. Já a ideia mais dialética está em consonância com a possibilidade de construção de espaços em que processos de subjetivação singulares possam emergir. Mühl e Esquinsani (2004, p. 9) retratam que um aspecto importante do diálogo é a “sua relação com a ação humana, com a práxis social e política. O diálogo é, essencialmente, uma ação, pois, ao dialogar, os seres humanos [...] produzem efeitos práticos no mundo pelas falas; os homens agem pelo diálogo.” Nessa perspectiva, não apenas os consensos, mas dissensos e conflitos são valorizados, porque podem promover levantamento e discussão de problemáticas, provocando, pelo diálogo, possíveis encaminhamentos.

Assim, é dependendo dessa escolha para sua organização e, conseqüentemente, das ações práticas desenvolvidas que teremos possibilidades de um sistema que defende e ratifica o autoritarismo, disfarçado muitas vezes de democracia representativa ou um outro que defende e ratifica a participação. Temos, dessa maneira, sistemas fechados – ênfase na adaptação, na ordem e no controle, camuflando as contradições e os conflitos –, ou abertos – as problemáticas são discutidas e se busca superá-las coletivamente, num processo de ampliação e compartilhamento das responsabilidades.

Ao se pensar na atual conjuntura das ideias neoliberais de mercado – em sua quase total inserção nos mais diversos contextos mundiais, nacionais, regionais e locais – e, principalmente, na sua influência sobre as políticas públicas educacionais, pode-se dizer que:

O Banco Mundial requer que a educação escolar esteja articulada ao novo paradigma produtivo, para assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista. É necessário que a educação, a capacitação e a investigação avancem em direção a um enfoque sistêmico. [...] O enfoque sistêmico, assim como a administração eficiente e a tecnologia educacional, está na base do movimento pela qualidade total (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2006, p. 103).

Por outro lado, os sistemas que se abrem para as contradições, os conflitos, os dissensos, que se utilizam do diálogo e dos espaços – inclusive institucionais – para identificar problemáticas e possíveis soluções desenvolvem atitudes e ações que se configuram em espaços cidadãos, a partir da implantação da gestão democrática que, necessariamente, implica em reorganização das estruturas de poder dentro dos sistemas escolares e não apenas propô-la por forças de determinação da lei que a cria. Entre os mecanismos que podem possibilitar a consecução da gestão democrática, temos, por exemplo: eleição direta para dirigentes escolares; implantação e funcionamento de conselhos escolares

que – a partir das decisões colegiadas – podem construir coletivamente tanto o projeto pedagógico da escola quanto o regimento escolar; repasse de recursos financeiros oriundos do MEC e também do município, além do funcionamento efetivo dos conselhos coparticipantes e de controle social da educação. Estes mecanismos, dependendo da maneira como são postos em prática, podem constituir-se em espaços de construção de processos singulares de subjetivação, promovendo, desta maneira, processos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira que, necessariamente, mexem com as estruturas de organização dos sistemas de ensino, com as relações de poder travadas nestes contextos, por serem constituídos basicamente por um processo sistêmico de organização, aliados, também, às posturas patrimonialistas⁴².

Os sistemas de ensino e os objetivos a serem alcançados

De certa maneira, é a filosofia de educação adotada, juntamente com as práticas cotidianas dos sujeitos relacionadas a essa filosofia, que fará engendrar no sistema de ensino a manutenção de uma ordem capitalista constituída e instituída ou a construção de novos territórios existenciais – de posição contra-hegemônica à ordem vigente – e que estão se constituindo, mas que, ainda, não estão instituídos da maneira necessária. Segundo Guatarri (1997), esses novos territórios são lugares específicos, que possuem identidade com o sujeito, ou seja, lugares construídos. Nesse caso, há que se desterritorializar a sala de aula, a escola, a comunidade, o sistema de ensino da maneira que estão para criar novos lugares, novas posturas, novas maneiras de compreender e interpretar o mundo que, na discussão em pauta, requer necessariamente solidariedade, coletividade, participação, compartilhamento de ações/decisões, isto é, práticas autônomas e democráticas.

Desta forma, as posturas a serem adotadas, os caminhos que se desejam trilhar, os objetivos a serem alcançados dependem de onde se quer chegar, ou seja, daquilo que se pretende construir. Em outras palavras, dependem do projeto de sociedade que os sujeitos acreditam, defendem e desenvolvem. Assim, é o projeto histórico colocado em prática, a partir das subjetividades singulares e dos agenciamentos coletivos, que define as construções na sociedade. Portanto, é possível participar de um projeto histórico de sistema de ensino que mantém a ordem dominante neoliberal ou se participar de projetos históricos que apresentam

⁴² Pereira (1996, p. 8) enfatiza que o “patrimonialismo significa a incapacidade ou a relutância de o príncipe distinguir entre o patrimônio público e seus bens privados. A administração do Estado pré-capitalista era uma administração patrimonialista.”

possibilidades de mudanças, de transformações do atual contexto. Freitas (1987, p. 123), elucida que:

Um projeto histórico enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução. Implica uma “cosmovisão”, mas é mais do que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos.

Assim diz que “existem vários projetos para ‘mudar’ a sociedade capitalista. Vão desde projetos de aperfeiçoamento do sistema até projetos de contestação do sistema [...]” (id., ib., p. 125-126).

Nesta perspectiva, a definição dos fins a serem alcançados na e pela educação é de fundamental importância, tornando-se, dessa maneira, a questão principal para o desenvolvimento do processo educacional, pois deles, obviamente, dependem a definição de outras questões, como por exemplo, método, currículo, valorização do profissional, condições de trabalho, gestão etc. Por isso, na atualidade, a necessidade de se compreender e interpretar como os sistemas de ensino estão definindo seus objetivos, suas metas, isto é, suas políticas públicas, e como são/estão suas organizações/estruturas de poder e os mecanismos que possibilitam o desenvolvimento de tais políticas, que, em sua grande maioria, no nosso contexto contemporâneo, são orientadas e definidas por agências internacionais de financiamento. “As políticas públicas têm se caracterizado nas últimas décadas, no Brasil, por uma racionalidade técnica. [...] A sua análise só pode se dar com base na compreensão do projeto social do Estado que as determina e as abriga” (MAUÉS, 2003, p. 10). Eis, nesse caso, a importância de se discutir, compreender e interpretar os contextos atuais (internacional, nacional, regional e local) para se poder estruturar – a partir dos princípios defendidos e definidos pelos sujeitos (de preferência coletivos) – o plano municipal de educação.

O sujeito se constrói como sujeito de um determinado tipo, isto é, constrói sua identidade, a partir dos aparatos discursivos e institucionais que os determinam como tal (FOUCAULT, 2008). Sendo assim, nestes momentos de construção, de focar objetivos, de direcionar ações, de definir situações e posturas para o sistema educacional, para as escolas, é fundamental o uso da autonomia – enquanto característica de percepção e interpretação de contextos – a fim de que, nos referidos locais, não sejam implantadas intenções apenas neoliberais, de cima para baixo, desconsiderando local, situação, cultura, além de vontades, desejos, intenções e possibilidades de transformação, de autonomia, de auto-organização. Isso

porque, embora se saiba que somos governados por mecanismos sutis de poder⁴³ – como os analisados por Foucault – somos, também, governados por mecanismos, não tão sutis, baseados nas relações de poder econômico e cultural.

Implantar uma gestão democrática implica em incrementar nos sistemas de ensino a autonomia, que, na visão de Mendonça (2000, p. 396-397), é:

A capacidade de elaborar e executar com independência e efetivo apoio infra-estrutural do Estado um projeto pedagógico próprio [...]. [Assim, essa possibilidade seria] um dos melhores indicadores da autonomia da escola e da democratização do sistema pois indica, ao mesmo tempo, a faculdade de a escola governar-se por si mesma e a habilidade político-administrativa do sistema de reorganizar-se para concentrar energias no atendimento das necessidades da escola.

Ao se buscar a autonomia da/na escola, pode-se, assim, para se pensar em possibilidades de construção de subjetividades singulares, chegar aos alunos, o que significa, também, reorganizar – nestes espaços – as estruturas de sua organização, as relações de poder.

Em termos históricos, a auto-organização foi um princípio utilizado pelo professor e militante russo Pistrak⁴⁴, que defendeu e implantou, nos anos pós-revolução da Rússia, a Escola do Trabalho⁴⁵, a partir da sua experiência na Escola Lepechinsky. Caldart (*apud* BOLEIZ JÚNIOR, 2008, p. 25-26) ratifica:

Pistrak defendia que esta era uma grande transformação histórica a ser feita na escola: a participação autônoma, coletiva, ativa e criativa das crianças e dos jovens, de acordo com as condições de desenvolvimento de cada idade, nos processos de estudo, de trabalho e de gestão escolar. Por auto-organização Pistrak entendia a constituição de coletivos infantis ou juvenis a partir da necessidade de realizar determinadas ações práticas, que podem começar com a preocupação efetiva no Conselho Escolar, ajudando a elaborar planos de vida da escola. Ou seja, a auto-organização das crianças não deve ser vista como um jogo, mas sim como uma necessidade, uma

⁴³ “O filósofo não acreditava que a dominação e o poder sejam originários de uma única fonte – como o Estado ou as classes dominantes –, mas que são exercidos em várias direções, cotidianamente, em escala múltipla (um de seus livros se intitula *Microfísica do Poder*). Esse exercício também não era necessariamente opressor, podendo estar a serviço, por exemplo, da criação. Foucault via na dinâmica entre diversas instituições e ideias uma teia complexa, em que não se pode falar do conhecimento como causa ou efeito de outros fenômenos. Para dar conta dessa complexidade, o pensador criou o conceito de poder-conhecimento. Segundo ele, não há relação de poder que não seja acompanhada da criação de saber e vice-versa. ‘Com base nesse entendimento, podemos agir produtivamente contra aquilo que não queremos ser e ensaiar novas maneiras de organizar o mundo em que vivemos’, explica Veiga-Neto”. E, ainda: “por deslocar a noção de poder para uma dimensão múltipla e localizada, Foucault favoreceu um princípio político caro aos partidos alternativos do fim do século 20: o de que não é preciso revoluções para modificar a realidade, porque isso é possível de forma gradual no âmbito cotidiano” (FERRARI, 2004, p. 2).

⁴⁴ “A visão educacional de Pistrak é concomitante ao período de ascensão das massas na Revolução Russa, a qual exigia a formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que em cultivar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo” (TRATENBERG, 1981, p. 8-9).

⁴⁵ “Pistrak considerava como fundamentais, para a sustentação da escola do trabalho, dois princípios, a saber: ‘as relações com a realidade atual’ e a ‘auto-organização dos alunos’ (PISTRAK, 2005, p. 32)” (BOLEIZ JÚNIOR, 2008, p. 33).

ocupação séria de quem está encarregado de responsabilidades sentidas e compreendidas. O grande objetivo pedagógico desta cooperação infantil consciente era efetivamente educar para a participação social igualmente consciente e ativa.

Desta maneira, é perceptível que a autonomia de crianças e jovens dentro e fora da escola ganha mais possibilidades a partir de situações práticas vivenciadas, provocadas, intencionadas, planejadas pela escola, pelo sistema escolar, objetivando alcançar esta determinada finalidade. É perceptível, ainda, que a escola, integrante de um sistema, “sempre esteve a serviço de seu tempo, de um determinado regime social, especialmente das classes dominantes de cada época” (BOLEIZ JÚNIOR, 2008, p. 31), como é perceptível, da mesma forma, que essa mesma escola – integrante de um sistema – pode, também, constituir-se em espaços de possibilidades de “re-existência”, de lutas, de conquistas, de novas maneiras de se fazer presente no mundo.

É, na realidade, a forma de administrar o sistema, a escola – que na visão de Paro (2008a, p. 18), em seu sentido geral, é a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” – juntamente com ações coletivas, autônomas, democráticas, intencionando posturas humanizantes, consequentemente cidadãs, que se apresenta como uma possibilidade de a escola cumprir com sua função social voltada para a inserção dos sujeitos nos seus diversos espaços de convivência, promovendo desta maneira a apropriação da(s) cultura(s)⁴⁶, isto é, a construção de homens e mulheres humano-históricos. Assim, “o que capacita o homem a tornar-se histórico é, antes e acima de tudo, sua condição de sujeito (PARO, 2008b, p. 23). Assim, a escola, ao se constituir de sujeitos autônomos e participantes (pais, alunos, direção, funcionários e professores), intervindo nas mais diversas realidades, atingiria os seus objetivos sociais, portanto, políticos. É nesse sentido que, desde os primórdios dos tempos,

⁴⁶ De acordo com Paro (2008b, p. 23), “em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza. [...] E isto assim é porque esse conceito de educação não tem por fim desenvolver competências e habilidades nos alunos que os capacitem apenas a responder testes e provas para passar no vestibular ou ingressar no mercado de trabalho, mas visa à formação do homem em sua integralidade.” Ratifica ainda que uma concepção tradicional de educação trabalha somente com a questão de informações e conhecimentos. Percebe-se, dessa maneira, que, no momento atual, no que se refere a políticas públicas curriculares, principalmente no que diz respeito aos parâmetros curriculares nacionais e diretrizes para os cursos de graduação (especialmente as licenciaturas), que há um voltar-se apenas para a construção de competências e habilidades / informações e conhecimentos, ou seja, uso de racionalidade técnica (saber-fazer, o como fazer), com vistas à produção, eficiência e eficácia, relegando-se o aspecto político (o porquê-fazer, a apropriação da cultura, a integralidade do humano), apesar de, em seu discurso neoliberal de mercado (como forma de manipulação e, consequentemente, domínio do poder), defender a igualdade, a qualidade, a democracia, o direito de todos.

[...] os homens perceberam, por força da inevitabilidade de suas relações recíprocas, que os objetivos a que se propunham podiam ser atingidos mais efetivamente e com economia de recursos quando, em lugar de agirem isoladamente, suas ações fossem conjugadas na busca de objetivos comuns (id., 2008a, p. 22).

Desta forma, referenciando Pistrak, é preciso definir as intencionalidades, os fins a serem alcançados, em coletividade: na contemporaneidade, em nossa realidade devidamente contextualizada, em que tipo de ser humano devemos nos constituir? Pistrak (apud BOLEIZ JÚNIOR, p. 36) diz que:

A criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem consequentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades.

Da mesma forma, os sistemas de ensino, bem como suas escolas, ao requererem para si uma autonomia estarão se comprometendo com posturas essencialmente democráticas, compartilhando obrigações e responsabilidades, decidindo e administrando coletivamente na medida em que perceberão o contexto e definirão ações a partir dos sujeitos participantes desse coletivo, numa perspectiva de administração colegiada, o que ajudará bastante na construção dos planos de vida, de trabalho da escola e, consequentemente, dos sujeitos partícipes desse processo. São reflexões desse tipo e tantas outras referentes ao ato educacional que precisam eclodir no momento de discussão, construção, aprovação e implementação de um plano municipal de educação, aliadas, obviamente, às perspectivas de destinação dos recursos necessários à realização das ações que foram pensadas para se alcançar as finalidades, metas e objetivos traçados neste imprescindível documento.

Conclusão

Se o capital pôde e pode, através de suas ações, construir uma cultura de massa que preconiza o desenvolvimento das ideias mercadológicas, é possível se pensar sim – apesar de todos os obstáculos encontrados nos mais diversos contextos – em construções subjetivas singulares que traduzam ideais opostos à cultura puramente capitalística ou puramente patrimonialista ou, ainda, com características dessas duas culturas, e a escola é uma possibilidade de micropolitizar sujeitos – não para serem manipulados, mas para compreender, interpretar e agir com e sobre o mundo, de maneira a contribuir na diminuição

sempre das variadas formas de exclusão do ser humano de espaços que lhes são pertencentes por direito.

Esses espaços podem começar a se territorializar a partir da introdução da gestão democrática nesses micros territórios dos sistemas de ensino, tendo como possibilidades a consecução de um dos principais objetivos desse tipo de gestão – a autonomia, com recursos mantenedores para a instituição escolar e descentralização das tomadas de decisões dos órgãos centrais da educação para as escolas. Mendonça (2000, p. 357) alerta, dessa forma, que:

[...] a descentralização não pode ser tomada isoladamente como um procedimento capaz de promover, sozinho, a democratização da gestão, até porque as políticas vigentes estão a demonstrar que os programas de descentralização adotados têm se restringido a desconcentrar ações sem promover, necessariamente, o incremento da participação dos responsáveis pela sua execução nas etapas de concepção e planejamento. É necessário, portanto, que a concepção e a implementação de procedimentos de descentralização sejam acompanhadas de medidas como a reestruturação da lógica de poder no interior das unidades escolares e dos sistemas de ensino, a decisão colegiada, o incremento da participação, entre outras para que não se constituam como uma falsa conquista.

Ou seja, descentralizar não é apenas uma questão de municipalizar a educação, deixando-a a cargo da administração local para executar as propostas e programas advindos do MEC (desconcentração) ou, quando nos referimos ao município, não é apenas repassar as responsabilidades de execução para as comunidades escolar e local de propostas e projetos advindos da Secretaria Municipal de Educação. Os que pensam dessa maneira acabam por perceber a descentralização da educação sob um ângulo meramente formal. A descentralização (transferência de responsabilidade e execução de ações) necessita, obviamente, de outros mecanismos democráticos que tenham por intenção promover um certo grau de autonomia nesses espaços. Não é o fato de propor a descentralização de processos que, por analogia, se pode afirmar que tal atitude é democrática, promotora, principalmente, de atitudes participativas, de alterações nas estruturas de poder e de tomadas de decisões coletivas; são as intenções dessa descentralização e os meios colocados nesses processos para se chegar à consecução de tais objetivos que a ligam ou não às práticas democratizantes, que têm como meta fundamental a ser alcançada a construção da autonomia. Descentralizar, numa perspectiva mais profunda e de construção da autonomia, envolve democratizar a gestão, o que nos leva a pensar em modificações nos modos de agir dos sujeitos nesses contextos patrimonialistas no que diz respeito ao exercício do poder, tanto no sistema quanto no

cotidiano da escola, e essas alterações podem se dar a partir do incremento da participação de todos os sujeitos nas tomadas de decisões que se faz, por exemplo, com eleições para dirigentes escolares, decisão colegiada, construção coletiva do regimento escolar e do projeto pedagógico, que intencionam certos graus de autonomias pedagógica e administrativa, e com medidas administrativas de repasses de recursos – que possibilitam maior autonomia financeira, não dependendo exclusivamente de ações diretas dos órgãos centrais (MEC e Secretaria) para planejar, executar e avaliar seu projeto político-pedagógico. Paro (2008b, p. 61) esclarece que:

É bem verdade que a escola não tem o poder de determinar o tipo de sociedade em que vivemos por meio da formação de seus alunos. Todavia, nem por isso podemos menosprezar a importância da apropriação de valores e hábitos que favoreçam condutas democráticas por parte dos cidadãos.

E, ainda, ratifica:

[...] não basta, como tem usualmente acontecido, lutar pelo atendimento dos direitos e interesses (legítimos) de cada um dos vários setores da escola (professores, funcionários não-docentes, corpo discente, pais e comunidade em geral), embora isso também deva estar em pauta. É preciso que o objetivo final que oriente a democratização seja o aluno e o desenvolvimento de sua autonomia, pois o fim de uma escola democrática é precisamente a formação de personalidades humano-históricas em seus alunos (id., ib., p. 67).

Sendo assim, as práticas democráticas – que apresentam possibilidades e intenções do constructo de certo grau de autonomia, já que, como dizia Marx, em o capital, nascemos livres, mas estamos presos por todos os lados – devem estar presentes no sistema de ensino – através, também, de seu plano municipal de educação – chegando à escola e, principalmente, aos alunos, como possibilidades de novas singularidades e novos agenciamentos coletivos (nos e com os sujeitos) de lutas nos mais diversos micros espaços no que se refere ao atendimento dos direitos e interesses dos cidadãos, incluindo-os em seus contextos, ao desenvolverem atividades humano-sociais que possam promover, democraticamente, o convívio entre as pessoas (a intersubjetividade) e provocando, dessa forma, compreensões e interpretações com e sobre o mundo vivido com perspectivas humano-históricas, isto é, o ser-e-estar-no-mundo-com.

REFERÊNCIAS

- BOLEIZ JÚNIOR, Flávio. *Pistrak e Makarenko: pedagogia social e educação do trabalho*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008, 168 p. Disponível em: <http://www.ufmt.br/gpea/pub/f%20boleiz_Pistrak_e_Makarenko.pdf>. Acesso em: 08 nov 2009.
- FERRARI, Márcio. *Michel Foucault – um crítico da instituição escolar*. 2004. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/critico-instituicao-escolar-423110.shtml>>. Acesso em: 01 out. 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 26ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.
- FREITAS, L. C. de. Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. In: *Revista Educação & Sociedade*, n. 27, p. 122-140, 1987.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GUATARRI, Félix. *As três ecologias*. 5. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006. – (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).
- MAUÉS, Olgaíses. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira (Org.). *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 9-27.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000.
- MÜHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdocir. Diálogo: ressignificação da prática pedagógica no cotidiano escolar. In: MÜHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdocir (Org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF, 2004, p. 7-14.
- PARO, Vítor Henrique. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2008a – (Coleção questões da nossa época; 135).
- _____. *Administração escolar: introdução crítica*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado*. Brasília: MARE/ENAP, 1996.
- TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: uma pedagogia socialista. In: PISTRAC, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. p. 7-23 São Paulo: Brasiliense, 1981.

GT 5: PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL

O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE TUCANO/BA E SEUS CONSELHOS COPARTICIPANTES⁴⁷

Ademar Sousa dos Santos⁴⁸

Faculdade de Educação – Faced / Universidade Federal da Bahia – UFBA
ramedasous@hotmail.com

José Wellington Marinho de Aragão⁴⁹

Faculdade de Educação – Faced / Universidade Federal da Bahia – UFBA
jwellingtonaragao@oi.com.br

Introdução

O artigo discute a questão da gestão democrática no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA, a partir da análise de dados recolhidos junto aos sujeitos professores, pais, alunos, professores e gestores pertencentes a este contexto educacional, no que se refere aos conselhos coparticipantes do sistema de educação: CME – Conselho Municipal de Educação; CACSF – Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e CAE – Conselho de Alimentação Escolar. Nesse sentido, são retratadas as vivências de composição dos referidos conselhos, bem como se dão os processos de desenvolvimento de suas funções na realidade cotidiana de Tucano/BA. Evidenciam-se, assim, como funcionam e quais as perspectivas de esses conselhos serem possibilitadores de constructo de uma gestão democrática dentro do sistema de ensino municipal.

O município passa a ser considerado ente federativo⁵⁰ a partir da Constituição Federal de 1988 e essa nova forma de organizar o município, atribuindo autonomia às suas ações nos

⁴⁷ Este texto é um dos tópicos da análise de dados presente na dissertação de Mestrado: “A gestão democrática escolar no Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA: compreensões e interpretações dos sujeitos num contexto patrimonialista”, defendida em 08/02/2011, sob a orientação do Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão – Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado/Faced/UFBA.

⁴⁸ Doutorando em Educação pela Faced/UFBA, na linha de pesquisa Política e Gestão da Educação; Coordenador Adjunto do Curso de Extensão a Distância em Formação Continuada em Conselhos Escolares – desenvolvido pela Escola de Gestores da Educação Básica - Faced/UFBA em parceria com a Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC / Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

⁴⁹ Professor associado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado/Faced/UFBA. Coordenador Geral do Curso de Extensão a Distância em Formação Continuada em Conselhos Escolares – EGEF-Faced/UFBA, em parceria com a Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC / Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.

⁵⁰ “Entidade estatal, político-administrativa, com personalidade jurídica, governo próprio e competência normativa” (MEIRELES apud NEVES, 2000, p. 18). Para um melhor entendimento dessa autonomia conquistada pelos municípios, é pertinente esclarecer que a autonomia política não significa apenas “a capacidade de autogoverno, eleição direta de prefeito e vice-prefeito e vereadores, como auto-organização, por meio de uma Lei Orgânica Municipal própria. A autonomia administrativa implica na liberdade para organizar as atividades do governo local, criar o quadro de servidores municipais e criar ou suprimir distritos. A autonomia legislativa implica seja em capacidade de legislar sobre assuntos de interesse local, seja de complementar as legislações estadual e federal. Finalmente, a autonomia financeira se materializa na capacidade de criar e arrecadar os tributos próprios; elaborar, aprovar e executar o orçamento municipal e aplicar recursos, levadas em conta algumas limitações constitucionais” (NEVES, 2000, p. 18-19).

âmbitos administrativo, legislativo, financeiro e político, modifica radicalmente as incumbências do poder local visto que se determinaram, através da mesma carta, competências comuns – nas três esferas de governo – em áreas, como: saúde, cultura, assistência social, educação, habitação, meio ambiente, saneamento, combate à pobreza. Essa nova estrutura, no campo das políticas sociais, traz, pelo menos no campo teórico e legal, um novo modelo de administração baseado em um federalismo cooperativo, ao contrário do existente até então: modelo totalmente centralizado em certos setores e competitivo em outros⁵¹. Com isso, o município é o principal beneficiado no que diz respeito ao processo de descentralização de recursos.

No que se refere à descentralização da educação, os municípios são autorizados a criar seu próprio sistema de ensino e, nessa condição, precisam, também, por força da legislação vigente, organizar conselhos – que são chamados de coparticipantes – para se responsabilizarem pelo processo de gestão da educação. São eles: Conselho Municipal de Educação, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb e Conselho de Alimentação Escolar. Esses conselhos “devem obedecer às leis municipais e aos regimentos que regularão suas formas de funcionamento em nível local” (SCHORR, 2004, p. 144). A efetivação desses conselhos seriam, assim, possibilidades de administração do sistema numa perspectiva democrática em que as decisões são tomadas de maneira coletiva.

No município de Tucano/BA, em que a administração do que é público é marcada por traços de dominação tradicional (patrimonialismo), racional-legal⁵², e, ainda, pelas dominações neoliberais, temos um contexto bastante complexo que influencia de maneira determinante nas possibilidades de construção ou não das práticas democráticas com intenções politizadoras e não meramente técnicas ou partidárias. A impessoalidade do legal é usada a depender dos níveis de interesses entre os sujeitos nomeados para ocupar os cargos dentro da hierarquia oficial e a separação absoluta entre o público e o privado raramente acontece, ou seja, não há um distanciamento entre o local de trabalho e o seu domicílio. Temos, assim, uma característica própria no contexto municipal, que também se faz presente

⁵¹ De acordo com Martins (2004, p. 152) – referendada em Almeida (1995), “as federações existentes sofreram mudanças profundas, configurando vários tipos de arranjos, entre os quais se destacam o federalismo centralizado, por meio do qual os agentes administrativos estaduais e municipais transformam-se em agentes do governo federal, e o federalismo cooperativo, caracterizado por formas de ação conjunta entre instâncias de governo.”

⁵² Apoiado nas ideias de Weber, Mendonça (2000, p. 42-43) diz que “a dominação será racional ou legal quando a crença na sua legitimidade estiver baseada nas ordens estatuídas e no direito de mando daqueles que, sob, essas ordens, são nomeados para exercer a dominação. A idéia básica é a de que qualquer direito pode ser criado ou modificado por estatuto formalmente correto. A obediência, nesse caso, se dá não à pessoa do senhor mas a uma ordem impessoal sua e quem a ordena também a obedece. A presença de quadro administrativo no regime de dominação legal é considerada a forma moderna de administração.”

no país: “modelo de exercício do poder que combinou a influência sofrida pelas teses políticas do liberalismo com ordenamentos de caráter patrimonial” (MENDONÇA, 2000, p. 37).

Os conselhos existentes no município, dessa forma, serão compreendidos e interpretados a partir do que é racional, determinado pelas leis que os sustentam, bem como a partir das percepções dos sujeitos em suas vivências cotidianas.

O Conselho Municipal de Educação de Tucano/BA

Importante órgão dentro do sistema de ensino, é condição essencial para que o município possa ter reconhecimento em sua autonomia educacional. A Lei Municipal nº 105/2003, que institui o Sistema Municipal de Ensino em Tucano/BA, em seu Art. 7º, evidencia a sua composição formada por 14 conselheiros e 07 entidades representativas: dois representantes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura; dois representantes das Escolas Municipais; dois representantes das Escolas Estaduais; dois representantes dos Conselhos Municipais; dois representantes das Instituições Particulares da Educação Infantil; dois representantes do Poder Executivo e dois representantes das Associações Comunitárias legalmente instituídas e é definido em seu Regimento Interno – Lei Municipal nº 106/2003, que cria o Conselho Municipal de Educação de Tucano/BA, como sendo, principalmente, “órgão colegiado autônomo que integra a estrutura do Poder Executivo, é instituição responsável que compõe o Sistema Municipal de Ensino, vinculado à Secretaria Municipal da Educação Local e representativo da sociedade na gestão democrática do ensino” (Art. 1º). Nessa mesma Lei, § 2º do Art. 1º, são determinadas as suas funções:

O CONSELHO MUNICIPAL DE TUCANO exerce as funções normativa, consultiva, deliberativa e fiscalizadora, nos termos da Lei Orgânica do Município de TUCANO, orientando-se pelo presente Regimento Interno, observadas as normas e disposições da legislação em vigor.

I – No desempenho da função normativa, o CME de TUCANO elabora normas complementares e interpreta a legislação e as normas educacionais vigentes.

II – No desempenho da função consultiva, o CME de TUCANO responde consultas sobre questões da área educacional que lhe são submetidas pelas escolas, Secretaria Municipal de Educação, Câmara de Vereadores, Ministério Público e outras entidades representativas de segmentos sociais, assim como por qualquer cidadão ou grupo de cidadãos, de acordo com a legislação vigente.

III – No desempenho da função deliberativa, o CME de TUCANO analisa matérias sobre as quais tem poder de decisão, tendo competência para decidir sobre questões da área educacional do município, ouvida, em última instância, a Secretaria Municipal de Educação.

IV – No desempenho da função fiscalizadora, o CME de TUCANO acompanha a execução das políticas públicas educacionais verificando o

cumprimento da legislação, aplicando sanções às instituições ou às pessoas que descumpram as normas baixadas pelo órgão, de acordo com a legislação em vigor (TUCANO, 2003b, p. 1).

É, pois, um órgão que tem como principal finalidade, de acordo com o Art. 2º da Lei Municipal nº 106/2003, o “aprimoramento da democratização da gestão educacional, atuando na defesa constante do direito de todos à educação de qualidade” (id., ib.), bem como tem registrado, no Art. 4º, V, entre uma de suas competências, no que se refere à educação municipal, “implantar a gestão democrática no ensino público municipal, através da participação da comunidade escolar e da sociedade civil” (id., ib., p. 3).

No que diz respeito às questões estruturais e organizacionais do Conselho, nos Art. 13 e 5º, §§ 1º e 2º - respectivamente, é importante registrar que as sessões ordinárias de reuniões entre os membros deverão acontecer mensalmente e que cada representatividade terá direito a um voto, que deverá acontecer por alternância entre seus respectivos representantes a cada reunião realizada. Assim, não há concentração de poder de voto apenas no membro titular (id., ib., p. 5 e 3). No que concerne às atribuições dos membros conselheiros, o Art. 11 (p. 5) especifica:

- I – participar das sessões, convocadas pelo Presidente, justificando suas faltas e impedimentos;
- II – relatar, na forma de prazos fixados, os processos que lhes forem distribuídos;
- III – discutir a matéria da Ordem do Dia, constante da pauta do Conselho Pleno;
- IV – submeter ao colegiado matérias para sua apreciação e decisão;
- V – proferir voto em separado, escrito e fundamentado, quando divergir do voto do Relator e for vencido no Conselho Pleno, nas Câmaras;
- VI – pedir vista de processos antes de iniciada sua votação;
- VII – requerer, após justificar, destaque ou preferência para discussão e votação de qualquer matéria incluída na Ordem do Dia;
- VIII – representar o Conselho sempre que designado pelo Presidente;
- IX – exercer outras atribuições inerentes à função de Conselheiro.

Na organização estrutural do Conselho, o seu presidente é escolhido entre os membros representantes das entidades, através de voto direto, e a ele (Art. 25) – no desempenho de suas funções – “cabe dirigir e orientar os trabalhos internos, presidir as reuniões do Conselho Pleno e exercer a representação externa, cumprindo e fazendo cumprir a legislação e as resoluções concernentes aos objetivos do órgão” (id., ib., p. 8). Por ser eleito entre os membros do Conselho, pode ser ele o representante de qualquer entidade participante,

inclusive o da Secretaria Municipal de Educação e o do Poder Executivo. Nesse caso, quando isso acontece (até agora, todos os três mandatos da presidência foram de representantes da Secretaria) – independente do grau de comprometimento das pessoas que o assume – e não é isso que se quer discutir – há um paradoxo visto que o Conselho funciona como um órgão fiscalizador e, como o Presidente acaba por assumir – quase que inevitavelmente – uma posição de liderança e, por representar, no Conselho, a Secretaria de Educação, torna-se um processo de se fiscalizar quase que a si própria. Este profissional, então, termina por assumir uma posição de “servir a dois senhores” que, na maioria das vezes, não convergem para a mesma opinião. Dependendo, assim, das posturas dos sujeitos, esta pode ser mais uma forma de controle sobre um órgão de decisão coletiva.

No momento da realização da pesquisa, em entrevistas com professores e diretores, nenhuma dessas categorias sabia dizer quem era o atual representante deles nesse Conselho e, tampouco, sabia informar como se deu o processo de escolha de tal representante. Entre pais, alunos e funcionários sequer sabiam da existência desse órgão dentro do sistema de ensino. Apenas uma funcionária de uma das escolas pesquisadas, quando perguntada sobre um outro conselho, o do Fundeb, diz que já ouviu falar do Conselho Municipal de Educação, mas que não sabia dizer se era algo ligado à fiscalização das verbas, achando fazer referência ao Fundeb.

As itinerâncias no contexto serviram, ainda, para perceber que, na realidade, o Conselho Municipal de Educação não funcionou no ano de 2009 e até este momento de realização da pesquisa em 2010. Segundo informações da Conselheira “A” do CME (também Gestora do Sistema) – que já está em seu segundo mandato – as reuniões não aconteceram por falta de quórum durante todo esse período. Diz, ainda, que há um interesse em reativar o Conselho, mas a grande dificuldade é encontrar pessoas que queiram assumir a função de membros nesse órgão de educação. Deixa claro, em sua fala, que já há, inclusive, a perspectiva de uma pessoa para assumir a presidência, pois apresenta algumas características que a ajudariam a desenvolver tal função. O depoimento expresso abaixo ratifica tais questões:

Hoje, para o Conselho voltar a funcionar como era antes, eu preciso de alguém que tenha compreensão, capacidade de compreender as leis e tudo mais, saiba lidar com elas e desejo de estudar, mas as pessoas não querem isso para elas: ter que dar respostas fundamentadas em uma base legal. Há coisas que você não conhece e vai precisar de tempo para estudar.

Pelo exposto, fica assim entendido que não há um processo de escolha entre os pares para eleger seus representantes, mas escolhas de alguns sujeitos a assumirem determinadas funções, inclusive a de presidente, o que descaracteriza o proposto em seu regimento – Lei Municipal nº 106/2003.

A ausência de funcionamento desse órgão e a forma como seus membros são escolhidos, o não conhecimento por parte dos sujeitos partícipes da educação ou, ainda, o não saber quem são seus representantes no referido conselho depõem contra a possibilidade de efetivação de uma gestão coletiva e participativa, de decisões autônomas e democráticas, no interior do Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA.

O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb de Tucano/BA

Outro importante conselho – que faz parte das possibilidades de efetivação de práticas de tomadas de decisões de maneira coletiva e por se tratar de posturas e encaminhamentos no que se refere aos recursos da educação dentro do Sistema de Ensino – é o que faz o acompanhamento e controle social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.

A Lei que cria o Conselho do Fundeb no município é a nº 159, de 27 de dezembro de 2007 (retroagindo seus efeitos a 01 de março de 2007 – Art. 15), pois o referido Conselho não foi criado no tempo estipulado pelo MEC/FNDE. E, ainda, de acordo com documentação oficial do município, o decreto em que se altera a composição dos membros do Conselho do Fundeb é datado de 31 de dezembro de 2007. Na composição do conselho, inclui: um representante da Secretaria Municipal de Educação, indicado pelo Poder Executivo Municipal; um representante dos professores das escolas públicas municipais; um representante dos diretores das escolas públicas municipais; um representante dos servidores técnico-administrativos das escolas públicas municipais; dois representantes dos pais de alunos das escolas públicas municipais; dois representantes dos estudantes da educação básica pública; um representante do Conselho Municipal de Educação e um representante do Conselho Tutelar. Nessa composição, são inclusos os representantes do Conselho Tutelar e do Conselho Municipal de Educação, de acordo com § 2º do Art. 24 da Lei Federal nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Suas atribuições são dispostas no Art. 5º da Lei Municipal nº 159/2007:

I – acompanhar e controlar a repartição, transferência e aplicação dos recursos do Fundo;

II – supervisionar a realização do Censo Escolar e a elaboração da proposta orçamentária anual do Poder Executivo Municipal, com o objetivo de concorrer para o regular e tempestivo tratamento e encaminhamento dos dados estatísticos e financeiros que alicerçam a operacionalização do Fundeb;

III – examinar os registros contábeis e demonstrativos gerenciais mensais e atualizados relativos aos recursos repassados ou retidos à conta do Fundo;

IV – emitir parecer sobre as prestações de contas e recursos do Fundo, que deverão ser disponibilizadas mensalmente pelo Poder Executivo Municipal;

V – outras atribuições que legislação específica eventualmente estabeleça.

Parágrafo Único – O parecer de que trata o inciso IV deste artigo deverá ser apresentado ao Poder Executivo Municipal em até trinta dias antes do vencimento do prazo para apresentação da prestação de contas junto ao Tribunal de Contas dos Municípios (TUCANO, 2007a, p. 3).

Diante de tal significado para o acompanhamento dos recursos a serem utilizados no Sistema Municipal de Ensino – de maneira democrática –, como se pode justificar, por exemplo, o fato evidenciado durante a pesquisa de que o referido Conselho não funciona desde o ano passado (metade de 2009) até o momento em que foram coletados os documentos para desenvolvimento deste trabalho (julho/2010)? Não se teve acesso às atas desse Conselho: não pelo fato de a pessoa, membro do Conselho, que se dispôs a passar informações e documentos, não desejar realizar este ato, mas pela simples questão de que elas não estavam registradas no livro apropriado, ou seja, não existiam, mesmo a lei evidenciando da necessidade de reuniões mensais para o Conselho. Como, então, se efetivaram o Inciso IV e todos os outros incisos referentes às suas atribuições?

Outras questões depõem, ainda, de maneira negativa sobre a perspectiva da gestão democrática na composição e funcionamento deste Conselho:

- a) observando o § 1º do Art. 2º da Lei 159, temos exarado que o representante dos professores, dos diretores, dos servidores técnico-administrativos das escolas públicas municipais, dos pais e dos estudantes “serão indicados pelas respectivas representações, após processo eletivo organizado para escolha dos indicados, pelos respectivos pares” (TUCANO, 2007a, p. 2). Como, então, explicar o desconhecimento total, por parte dos sujeitos participantes da pesquisa, sobre o fato de não saberem quem são seus representantes nesse conselho e, ainda, de não terem participado de nenhum processo eletivo para escolher tal representação? As falas abaixo dos sujeitos levantam a hipótese de que o conselho é constituído apenas para cumprir uma formalidade legal:

Ele existe, mas acho que não cumpre sua função. Até onde eu sei, o Conselho do Fundeb, as pessoas que participam são pessoas responsáveis. E o Conselho existe simplesmente para cumprir uma exigência da lei (Professora “A”).

Eu vejo muito restrito, ainda, com relação a ele, às pessoas escolhidas. Não é uma coisa assim aberta... para se fazer uma reunião... convidasse as pessoas... mesmo que você não estivesse envolvido no conselho, sendo componente. Mas eu vejo que isso aí acontece muito restrito.[...] Acho que fica muito oculto (Professor “A”).

Em relação ao conselho do Fundeb, se os sujeitos não sabem quem são seus representantes e se esses representantes são, por lei, eleitos por seus pares, e, no entanto, não os elegeram, quem os colocou, lá, nessa condição de conselheiros, representantes de suas categorias?;

- b) no que se refere a impedimentos, para participar do Conselho e/ou funções dentro dele, foi observado, nos documentos disponibilizados, que:
 - em relação aos pais de alunos, não podem ser conselheiros, de acordo com as definições presentes no Art. 2º, § 5º, V, a e b, aqueles que “exerçam cargos ou funções públicas de livre nomeação e exoneração no âmbito do Poder Executivo Municipal; ou prestam serviços terceirizados ao Poder Executivo Municipal” (TUCANO, 2007a, p. 2). No entanto, um dos representantes dos pais, de acordo com o Decreto nº 85/2007, é funcionária contrata, prestando serviços à Secretaria Municipal de Educação;
 - no que concerne à presidência e vice-presidência do conselho, não podem ser eleitos os representantes do Poder Executivo. Porém, a vice-presidência do Conselho é assumida pelo representante do Conselho Municipal de Educação, que faz parte deste como representante do Poder Executivo. Sendo assim, torna-se, indiretamente, também seu representante;
- c) ainda, de acordo com o que determina o Art. 8º, “no prazo máximo de 30 (trinta) dias após a instalação do Conselho do FUNDEB, deverá ser aprovado o Regimento Interno que viabilize seu funcionamento” (id., ib., p. 4). Segundo um de seus conselheiros, não há regimento interno até o presente momento, o que, de certa forma, não organiza as formas e maneiras de atuação mais específica do referido Conselho.

O Conselho de Alimentação Escolar de Tucano/BA

Em função de o CAE do município de Tucano/BA não ter apresentado – durante a realização da pesquisa – o seu Regimento Interno, trabalhou-se com a Lei Federal nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o atendimento aos alunos da educação básica no que diz respeito à alimentação escolar e ao Programa Dinheiro Direto na Escola/PDDE a fim de se perceber sua composição e função dentro do sistema de ensino. Neste sentido, o Art. 18 da referida lei diz:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de suas respectivas jurisdições administrativas, Conselhos de Alimentação Escolar - CAE, órgãos colegiados de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento, compostos da seguinte forma:

I - 1 (um) representante indicado pelo Poder Executivo do respectivo ente federado;

II - 2 (dois) representantes das entidades de trabalhadores da educação e de discentes, indicados pelo respectivo órgão de representação, a serem escolhidos por meio de assembleia específica;

III - 2 (dois) representantes de pais de alunos, indicados pelos Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres ou entidades similares, escolhidos por meio de assembleia específica;

IV - 2 (dois) representantes indicados por entidades civis organizadas, escolhidos em assembleia específica.

§ 1º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão, a seu critério, ampliar a composição dos membros do CAE, desde que obedecida a proporcionalidade definida nos incisos deste artigo.

§ 2º Cada membro titular do CAE terá 1 (um) suplente do mesmo segmento representado.

§ 3º Os membros terão mandato de 4 (quatro) anos, podendo ser reconduzidos de acordo com a indicação dos seus respectivos segmentos.

§ 4º A presidência e a vice-presidência do CAE somente poderão ser exercidas pelos representantes indicados nos incisos II, III e IV deste artigo.

§ 5º O exercício do mandato de conselheiros do CAE é considerado serviço público relevante, não remunerado.

§ 6º Caberá aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios informar ao FNDE a composição do seu respectivo CAE, na forma estabelecida pelo Conselho Deliberativo do FNDE (BRASIL, 2009, p. 3).

A composição do conselho demonstra, mais uma vez que, legalmente, é mais um órgão – dentro do sistema – que apresenta possibilidades de se praticar uma gestão democrática, porque é mais um espaço de discussão, planejamento e tomada de decisões coletivas, além de se poder acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Programa de Alimentação Escolar no município. O Art. 19 da Lei 11.947 expressa a sua função:

Compete ao CAE:

- I - acompanhar e fiscalizar o cumprimento das diretrizes estabelecidas na forma do art. 2º^[53] desta Lei;
- II - acompanhar e fiscalizar a aplicação dos recursos destinados à alimentação escolar;
- III - zelar pela qualidade dos alimentos, em especial quanto às condições higiênicas, bem como a aceitabilidade dos cardápios oferecidos;
- IV - receber o relatório anual de gestão do PNAE e emitir parecer conclusivo a respeito, aprovando ou reprovando a execução do Programa (BRASIL, 2009, p. 3).

Dos três conselhos coparticipantes da educação no município, este foi o único que apresentou atas de reuniões: um total de quatro, em que evidenciavam informações sobre os seguintes tópicos:

- 13/01/2009 – reunião não realizada; falta de quorum; remarcada para dois dias após;
- 15/01/2009 – reunião de prestação de contas do ano anterior;
- 17/08/2009 – apresentação da nova composição do conselho, baseada na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, e eleição do novo presidente e vice;
- 15/01/2010 – prestação de contas do ano anterior; análise e sugestões para o cardápio da merenda escolar do ano em curso.

Ainda, de acordo com essas atas, o conselho é composto por: um representante do Poder Executivo; dois representantes dos pais de alunos; dois representantes das entidades de trabalhadores de educação e discentes; dois representantes da sociedade civil e definem como atribuições principais: fiscalizar a distribuição da merenda; planejar as reuniões; sugerir na elaboração do cardápio; aprovar ou não a prestação de contas anual.

As reuniões elencadas anteriormente demonstram que são realizadas apenas duas por ano: uma para prestação de contas e outra para composição / escolha da presidência, por motivo de desistência desse conselheiro. Vejamos a opinião de uma ex-conselheira:

⁵³ “Art. 2º São diretrizes da alimentação escolar: I - o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica; II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional; III - a universalidade do atendimento aos alunos matriculados na rede pública de educação básica; IV - a participação da comunidade no controle social, no acompanhamento das ações realizadas pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios para garantir a oferta da alimentação escolar saudável e adequada; V - o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos; VI - o direito à alimentação escolar, visando a garantir segurança alimentar e nutricional dos alunos, com acesso de forma igualitária, respeitando as diferenças biológicas entre idades e condições de saúde dos alunos que necessitem de atenção específica e aqueles que se encontram em vulnerabilidade social” (BRASIL, 2009, p.1).

Eu participei, há dois anos atrás, do Conselho de Alimentação Escolar. Eu fui omissa porque eu só fiscalizava, de certa forma, aqui, a merenda aqui da escola: como ela era servida, se existia qualidade. Talvez, alguns alunos possam dizer que não é de qualidade, porque não atendeu a uma preferência deles, mas ela é de qualidade, é feita com toda higiene, os produtos são de qualidade, mas eu participei deste Conselho e só era convocada para reunião para assinar a prestação de contas (Professora “A”).

Outras falas, nesse sentido, ratificam a problemática levantada pela ex-conselheira, ao afirmar a postura do conselho como meramente burocrático: “na semana pedagógica, um funcionário da prefeitura veio para eu assinar a ata da última reunião do conselho. Imagine o nível de consciência sobre gestão democrática” (Conselheiro “A” do CAE). E, ainda, mesmo sendo o único a funcionar, é necessário que percebamos essa forma de funcionamento a partir da fala da professora, ex-conselheira:

[...] ele era membro também. Por ser uma pessoa que – de vez em quando – ia a Feira de Santana, ele pegava uma cópia da prestação de contas e ia verificar os locais. Ele percebeu que as pessoas em que eram compradas as coisas, os donos dos comércios também eram ligados à questão partidária. Até em Feira de Santana, onde alguns produtos foram comprados, vinha a acontecer essa mesma coisa. Aí eu pedi para sair porque do jeito que estava acontecendo...[...] (Professora “A”).

A forma como é relatada pela ex-conselheira configura uma postura patrimonialista em relação ao bem público e fere sensivelmente a gestão democrática dentro da administração do sistema de ensino.

Em conversa com outra conselheira, e membro atual do conselho, manifesta a seguinte opinião:

Lá, nesse Conselho, os membros têm a função de fiscalizar a distribuição da merenda, se ela está sendo distribuída no município, nas escolas e se ela está sendo bem administrada dentro das escolas. E foi distribuído da seguinte maneira: os membros, eles atuam por zonais, que fica melhor, já que é um trabalho voluntário, de acordo com a possibilidade de cada um. Aí, eu fiquei na parte da sede. Isso não quer dizer que eu, como fiscal, não é bem fiscal, porque o nome fiscal pesa, não quer dizer que eu tenha que estar rodando nas escolas, mas ao mesmo tempo eu tenho que ficar atenta para alguma irregularidade, em termos das pessoas que administram aquela merenda, se ela está sendo levada em consideração a qualidade, a maneira de fazer, de distribuir e, pelo que foi passado para a gente, nós temos de estar atentos a isso, mas até a maneira de chegar nas localidades, a gente tem que ter uma determinada postura que não amedronte as pessoas, que vai desde a direção

da escola, passando pelos alunos e vai até lá a cantina (Conselheira “A” do CAE).

Questionada, então, se já havia realizado algum tipo de visita às escolas, respondeu:

Nenhuma visita. A única escola que eu visito é a daqui. Porque, ‘- vocês querendo ir, vocês podem ir’. A gente teve uma reunião há umas três semanas, mas sinceramente eu ainda não me senti à vontade de chegar e ir até as escolas verificar como é que está, porque prometeram para a gente um crachá e que vão mandar um ofício para as escolas com o nome das pessoas, porque a gente pode chegar a qualquer momento. Como isso ainda não foi feito, eu não me sinto à vontade de chegar num espaço como se eu fosse é... digamos assim... é... fiscal da vigilância sanitária, né? (Conselheira “A” do CAE).

A fala da conselheira entrevistada evidencia, ainda, que as informações dadas sobre as ações a serem feitas não ficaram a cargo do presidente do conselho, mas de uma pessoa responsável pela merenda na secretaria. Informa, também, que não há um local para abrigar o conselho; livros de atas e documentos ficam no setor da merenda e, conseqüentemente, há um controle do poder público sobre ele. Essa ausência de um local próprio para abrigar o conselho vai de encontro ao Art. 17, VI, da Lei 11.947: “[...] VI - fornecer instalações físicas e recursos humanos que possibilitem o pleno funcionamento do CAE, facilitando o acesso da população” (BRASIL, 2009, p.2). Continuando a conversa e sendo indagada, também, neste momento, sobre a questão das visitas às escolas mais distantes, visto que o município apresenta dimensão considerável, em termos de territorialidade, explica:

Foi dito o seguinte para os meninos que ficaram num local mais distante: ‘- você vai ficar lá porque você já trabalha próximo. Por exemplo, o [...] pegou o Jorro, pegou o Tracupá’. ‘- Você manda um aviso e a gente providencia para você.’ E as outras pessoas, que moram nas localidades, é bom para eles porque eles se locomovem por conta deles, porque ficou de, também, meio de que dito que nem sempre que a pessoa solicitar ia ter um carro disponível. Aí, eu já fiquei aqui na sede por ser mulher, por ser perto e porque eu tenho moto e posso ficar rodando quando uma urgência surgir, mas, até então... estou aí, esperando uma convocação do presidente porque o [...] é uma pessoa muito ativa; ele só pegou, porque, nessa última reunião que a gente fez, teve que o [...] pediu para sair, ele não queria ficar mais. Aí, já nessa eleição de agora eu percebi que houve uma disputa, houve inscrição de três pessoas para serem votadas, aí a gente já percebeu que as coisas estão melhorando. Agora, eu acredito que ele realmente vai funcionar (Conselheira “A” do CAE).

Porém, ao ouvir o atual presidente do conselho, se manifesta da seguinte maneira:

Eu participo do Conselho de Alimentação Escolar, representando os profissionais da educação, no momento estava no Sindicato e fui indicado para representar essa categoria, e é a gestão democrática – fui indicado para participar da categoria – e o outro membro é o [...], que é o vice-presidente. Então, só para iniciar, eu sou o presidente, mas não tomei posse, o material do conselho fica nas mãos da gestão pública, e a contradição que já existe nos conselhos municipais de Tucano, isso pode ser de uma forma geral, Educação, Fundeb, todos os conselhos que funcionam aqui em Tucano. Então, eu sou presidente, tinha outro – que saiu e também é funcionário público – teve que viajar, os [...] mudam de lugar e até hoje não mandou a carta de saída; o conselho está vago, os membros votaram em mim para presidente e estamos até hoje esperando a pessoa que manda no município, que manda na merenda escolar, liberar o material para a gente tomar posse. Então, eu já pensei em convocar o conselho, eu já pensei em gritar e falar na rádio e até falei na última reunião do próprio sindicato, dizendo que a responsabilidade não é minha, não é do conselho e sim de todos se a merenda escolar tiver algum problema, se não for fiscalizada, se não estiver saindo. Nós somos os responsáveis e não apenas o membro que está representando o conselho. Me apresentei, como membro e ainda não como presidente do conselho, um monte de ideias para fazer diferente, mas nem a ata, nem a ata da eleição e da posse está em nossa mão, está na mão da gestão pública. Então, o conselho aqui em Tucano é sempre administrado, é presidido por um lado da gestão, aliás, pela gestão pública. Então, ou a gente toma pulso ou se faz público o que acontece – não adianta a gente buscar exemplo na Conchichina se não age, aqui, local (Conselheiro “A” do CAE).

Na conversa com a Conselheira “A” do CAE, informa que as reuniões no conselho devem acontecer a cada três meses, de acordo com combinado entre os membros, porém o atual presidente – que na época dessa decisão era apenas um dos membros do Conselho – “questionou e sugeriu a todos se a prestação de contas poderia ser feita mensalmente ou bimestralmente. O presidente [o antigo] esclareceu que podia acontecer sim, ficando decidido, em assembleia, a possibilidade de acontecer a cada bimestre.” Além disso, informou que, nessas decisões, também ficou combinado que, caso houvesse necessidade, reuniões extraordinárias seriam realizadas. Também deixa claro que os conselheiros nunca viram o regimento do conselho e que receberam apenas um módulo, uma cartilha de como ele funciona. A partir dessas falas da entrevistada, foi questionada sobre, então, quem teria levado esse módulo, essas informações. Explicou que:

Geralmente, essas informações são dadas pelo pessoal da Secretaria. A cada reunião, tem uma pessoa lá é... não é bem conduzindo, mas tem que ter alguém, é... nas três reuniões que teve, não pode ser a mesma pessoa, tem que ser alguém que não faça parte do conselho, mas alguém da Secretaria que tá lá. Eu não entendo porque a necessidade de ter alguém que leva pauta, é a pessoa que providencia o que vai ser utilizado lá no encontro (Conselheira “A” do CAE).

Depois, a entrevistada coloca que, talvez o motivo de essa pessoa estar lá, seria em função de que a primeira reunião da qual participou foi para eleger o primeiro presidente e, na segunda, em função da desistência deste, a secretaria novamente convocou uma reunião para eleger o seu substituto. Como, até o momento, não houve outra reunião, não deu para perceber como é a sistemática de condução da reunião no conselho: se será mantida a mesma ou se o novo presidente começará a convocá-las. Reafirma, no entanto, que todas as reuniões das quais participou foram convocadas pela Secretaria e acrescenta:

Mas eles não gostam de serem colocados como pessoas responsáveis porque até eles dizem que, de certa maneira, eles estão sendo fiscalizados, então, eles não podem: se estão sendo fiscalizados, eles não podem ficar conduzindo e fiscalizar. Mas, segundo informações que se passaram, se precisar, eles vão dar tudo aquilo que precisar para se fazer cumprir a nossa função lá dentro (Conselheira “A” do CAE).

No entanto, a fala do atual presidente é categórica: “acontece muito aqui nessa gestão democrática de Tucano: alguém muito próximo ao poder fiscalizando esse poder.”

Considerações conclusivas

Buscando referência na visão da Professora A, com o objetivo de se fechar um pouco as ideias sobre os conselhos coparticipantes presentes no contexto estudado – o Sistema Municipal de Ensino de Tucano/BA, pode-se dizer que:

Os Conselhos se reúnem para aprovar o que está feito. O que eu participei foi assim. O que o [...] participou – se não me engano é esse do Fundeb – que ele também pediu para sair justamente pelo mesmo motivo meu, de não tá conseguindo fazer. Então, até para não se indispor com alguém, de uma forma chata, constrangedora, então eu vou sair e ficam as mesmas pessoas. Eu percebo, assim, que a intenção é bonita. Se as coisas realmente acontecessem do jeito que deveriam acontecer, a situação não estaria do jeito que está (Professora “A”).

E continua:

Nas minhas análises, eu penso da seguinte forma: cria-se o conselho para dar uma resposta: ‘- Aqui tem isso? – Tem. Tá usando? Está acontecendo? – Aí, já não é culpa minha, porque as pessoas não querem participar.’ É muito por aí (Professora “A”).

Esses são os discursos usados não apenas no município, mas também os advindos do MEC. Colocam toda uma transferência de responsabilidade para os cidadãos e o

governamental acaba não cumprindo com sua função e, também, não dando condições para que esses conselhos e a gestão democrática se efetivem. Não dá as condições, mas devemos perceber, também, que essas lutas e participações serão necessárias por parte de todos os sujeitos que compõem a escola, o sistema de ensino. As coisas não são dadas; são conquistadas. O grupo que domina não quer dividir o poder e nem vai oferecer esse poder. Assim, de acordo com Domingo (apud MENDONÇA, 2000, p. 396):

Evidentemente, a retórica que acompanha essas mudanças por parte de quem as patrocina, é que elas supõem um ganho em liberdade social e pessoal, uma recuperação da capacidade de iniciativa e de livre ação. Entretanto, é isso que ocorre? Ou, colocando a pergunta em uma clara posição de suspeita: os Estados cedem [devolvem] poder?

Imbricados a essa discussão do processo da gestão democrática – do compartilhamento do poder e das responsabilidades – estão fundamentalmente ligados os elementos da autonomia e da participação dos sujeitos partícipes do ato educacional: pais, alunos, professores, gestores do sistema e das escolas, membros dos conselhos, que são elementos importantíssimos para se criar novas possibilidades de atuação desses conselhos, cumprindo, dessa forma, com as intenções de sua criação nos vários municípios brasileiros: a gestão democrática escolar através da tomada coletiva de decisões acerca dos objetivos e metas da educação, bem como da alocação de recursos e sua fiscalização. Essas questões são essenciais e necessitam estar presentes nos planos municipais de educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009* - Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

MARTINS, Angela Maria. O processo de municipalização no Estado de São Paulo: um novo desenho da política educacional? In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 151-175.

MENDONÇA, Erasto Fortes. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000.

NEVES, Gleisi Heisler. O município no Brasil: marco de referência e principais desafios. In: *Cadernos Adenauer – Os municípios e as eleições de 2000*. São Paulo: Konrad Adenauer, 2000.

SCHORR, Roberto Nicolau. A municipalização do ensino e o financiamento da educação infantil. In: MARTINS, Angela Maria; OLIVEIRA, Cleiton de; BUENO, Maria Sylvia Simões (Org.). *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 143-149.

TUCANO/BA. *Lei nº 105*, de 31 de julho de 2003 – Institui o Sistema Municipal de Ensino e regulamenta disposições da Lei nº 9.394/96 para todo o Município de Tucano. 2003a.

_____. *Lei nº 106*, de 31 de julho de 2003 – Dispõe sobre a Criação do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. 2003b.

_____. *Lei nº 159*, de 27 de dezembro de 2007 – Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Conselho do FUNDEB e dá outras providências. 2007a.

_____. *Decreto nº 85*, de 31 de dezembro de 2007 – Altera a composição dos membros do Conselho do FUNDEB. 2007b.

GT 5 - PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL

GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ARACAJU: DEMOCRÁTICA?

Iris Ferreira Araujo

(UFS/ email: iris.ferreira@yahoo.com.br)

Introdução

O presente texto visa apresentar os resultados da pesquisa desenvolvida com intenção de analisar como se efetiva a prática de gestão democrática na escola, a partir do estudo do modelo de gestão democrática implementado na rede pública municipal de ensino de Aracaju. Buscando compreender os limites e as potencialidades do modelo adotado, compreender se a gestão democrática teria proporcionado mudanças nas relações de poder entre os sujeitos escolares, além de discutir as práticas exercidas pelos gestores no âmbito da gestão democrática numa instituição de ensino da rede.

A metodologia utilizada foi de base qualitativa a partir de um estudo de caso. Os resultados encontrados revelam que a escola tenta adequar o modelo de gestão ao que a legislação determina, entretanto a unidade de ensino estudada não pode afirmar que é uma escola com uma prática democrática efetiva, pois isto depende do envolvimento dos segmentos escolares no processo de gestão de forma ativa.

Entendendo democracia como “mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente” (PARO, 2001, p. 10). A proposta de gestão democrática da escola pública aparece como uma das “práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola” (BASTOS, 2005, p. 23).

A escola como locus da educação sistematizada, deve ser gerida por um modelo de administração baseado na participação de todos os segmentos da comunidade escolar, visto que, acredita-se que seja o melhor e mais justo caminho para se chegar ao efetivo cumprimento da finalidade da educação, tal seja, prover a atualização histórica dos indivíduos, possibilitando a emancipação destes. Pois,

na medida em que a prática leva ao aprendizado político, é possível apostar, também, que aquele que tem seus direitos respeitados (pelo menos) dentro da escola, fazendo-se sujeito de relações democráticas na situação de ensino, estará mais predisposto a relacionar-se democraticamente e a defender seus

direitos de forma mais convincente na sociedade em geral (PARO, 2004, p.92).

O tema da gestão democrática é bastante estudado no Brasil, sobretudo a partir da década de 80, do século XX, quando o país passou por um período de redemocratização política, com implicações no campo educacional. A defesa de uma escola aberta a todos e propensa a participação e intervenção social, principalmente destinada às populações das camadas sociais menos favorecidas, começou a tomar conta dos discursos políticos que apontavam a educação como motor da revolução social, e meio para a emancipação de todos os que passassem pela escola.

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho na escola (PARO, 2001, p. 10).

Naquele momento, a gestão democrática aparece como modelo que altera todos os elementos que constituem a escola. Escola, que com a adoção de tal modelo administrativo, precisa se re-configurar para atender novas expectativas.

A gestão democrática tem como pressuposto fundamental a participação da comunidade escolar nas atividades de administração, bem como, nas tomadas de decisões. Através desse modelo de gestão a responsabilidade pelo bom funcionamento da escola não se dá de forma autocrática, personificada na figura do diretor, mas é de responsabilidade de todos os envolvidos na ação educativa – os alunos, professores, equipe diretiva, funcionários – que também se inserem no processo de reestruturação pedagógico-administrativa que permita a escola governar-se por si própria.

No caso da cidade de Aracaju-SE, de acordo com Nunes (2000), as primeiras experiências em torno de um processo de gestão democrática na escola aconteceram a partir de 1985, quando foram instituídas eleições para diretores e para os Conselhos de Professores, que funcionavam como órgãos deliberativos em cada unidade de ensino.

Os Conselhos de Professores começaram a ser substituídos por Conselhos Escolares a partir de 1991, mas estes ainda não tinham um caráter paritário. Mantinham a preponderância do segmento de professores sobre os outros e exerciam apenas funções deliberativas sobre questões administrativas e pedagógicas. Quanto ao critério de escolha dos diretores, manteve-se a eleição até 1997, quando um pedido de inconstitucionalidade fez com que o provimento no cargo voltasse a se dar através de indicação política.

As discussões sobre gestão democrática, em Aracaju_SE, voltam às escolas somente no ano de 2001, com a eleição de um governo petista que a implementou na rede pública municipal, através da lei nº 3.075/2002, qual determinou o modelo de gestão adotado em todas as escolas da rede: a gestão democrática, tendo como princípios a autonomia administrativa, financeira e pedagógica das unidades escolares e de participação da comunidade escolar. A lei determina ainda, que a administração da escola deva ser exercida pela equipe de coordenação da unidade escolar, composta por membros escolhidos por eleição entre os integrantes da comunidade escolar e pelo Conselho Escolar, órgão que representa os segmentos escolares.

No entanto, o que se observa atualmente, em um rápido olhar sobre a gestão das escolas é que o discurso da autonomia e, principalmente, da participação não foi efetivado ainda. Existindo assim uma dissonância entre o discurso legal e a prática real na escola, visto que temos leis que asseguram o estabelecimento de relações democráticas, mas nossas escolas estão longe de se tornarem espaços de efetivo exercício democrático.

Nesse sentido, a pesquisa se justifica pela necessidade de análise sobre a implementação de um modelo de administração, que apesar de apresentar elementos democráticos, como eleição de diretores e presença dos Conselhos Escolares, o que se observa ainda, é a manutenção de comportamentos baseados numa concepção de autoridade pautada num relacionamento vertical entre os sujeitos, na qual destacadamente, o coordenador geral, mantém a postura do porta-voz da autoridade na escola.

Como meio para alcançar os objetivos propostos, a metodologia utilizada foi um estudo de caso analítico, ou seja, um estudo de caso que não se restringe à intenção de descrever uma determinada situação-problema, mas que se interessa sobremaneira pela análise dessa situação, numa escola da rede pública municipal de ensino, localizada num bairro periférico. Como procedimentos metodológicos foram utilizados a análise de documentos, observação do cotidiano escolar e entrevista semi-estruturada com representantes de cada segmento escolar.

O *locus* da pesquisa foi uma escola municipal, localizada no Bairro América, zona oeste da cidade de Aracaju. Alguns critérios foram utilizados para a escolha da escola, entre eles: ser uma escola da rede municipal que adota o modelo de gestão democrática, a localização, o número e a faixa etária dos alunos.

O primeiro critério de escolha da escola justifica-se pela necessidade em escolher uma escola na qual práticas de gestão democrática estivessem em exercício. O segundo critério tem sua justificativa baseada no fato da escola estar localizada num bairro em que a

participação popular nos assuntos comunitários é recorrente e possui histórico de movimentos coletivos de reivindicações. O último critério se justifica, pois o número de alunos matriculados na escola interfere na configuração numérica da equipe de coordenação da escola e a faixa etária dos alunos se constitui num importante elemento de análise da participação do segmento estudantil no processo de gestão democrática da escola, uma vez que a legislação estabelece uma idade mínima para a participação dos estudantes no processo de gestão.

O primeiro elemento de análise da gestão democrática foram as instâncias clássicas de gestão democrática, isto é, aqueles espaços em que reconhecidamente se dá a participação e a vivência democrática na escola.

A primeira instância analisada foi a eleição de diretores. De acordo, com o modelo implementado em Aracaju, a escolha dos dirigentes escolares ocorrerá por meio de eleições diretas. No entanto, na escola estudada não aconteceram às eleições para a equipe de coordenação da escola, pois não surgiu nenhuma chapa entre os professores efetivos da escola. Assim, a equipe de coordenação da escola assumiu o cargo por indicação da secretária de educação do município. em conformidade com artigo 6º, seção 3º da Lei 3.075/2002:

§ 3º- Inexistindo candidatos, a Administração Municipal indicará a Equipe de Coordenação, que deverá ser composta por servidores do magistério de outras unidades escolares, ou de órgãos do Sistema Municipal de Educação

O assunto da inexistência do processo eleitoral na escola foi encarado por vários segmentos como prejudicial para o bom andamento das relações democráticas na escola. A comunidade escolar não se sentia digna de cobranças, visto não ter sido responsável pela escolha daquela gestão, reduzindo as vivências democráticas a um processo eletivo.

Claro que não podemos deixar de concordar com Mendonça (2001), quando este analisa que a importância da eleição, para as pessoas, “é compreensível pela vinculação do processo eleitoral com a democracia e pelo espaço que esse mecanismo ocupou como bandeira de luta dos movimentos sociais” (*Ibidem*, 2001, p. 87).

E nesse sentido, não podemos, também, deixar de observar que a comunidade escolar perdeu, em virtude da ausência do processo eletivo, um importante espaço de participação, de discussão e de avaliação, inclusive, do modo como tem sido levada a administração democrática da escola uma vez que “a escola que recebe o diretor nomeado fica impedida de opinar sobre quem considera mais capacitado para dirigi-la” (MENDONÇA, 2001, p.89).

No entanto, as relações que vão se estabelecer entre os segmentos, e a visão que cada um tem do que seria e qual a importância de relações democráticas na escola é necessária para o estabelecimento de uma gestão efetivamente participativa. Portanto, “a atenção deve ser dada ao trabalho que o diretor vai imprimir seja qual for sua forma de ingresso. O perfil desse profissional e principalmente o nível de educação política de toda a comunidade escolar é que vai orientar as ações desenvolvidas na escola” (NUNES, 2000, p.49).

A segunda instância analisada foi a participação do Conselho Escolar. Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados, constituídos pela equipe de coordenação da escola e por representantes dos segmentos da comunidade escolar (alunos, pais ou responsáveis, professores e servidores em efetivo exercício na escola), assegurada uma proporcionalidade de 50% para o conjunto dos segmentos dos pais e alunos e 50% para o conjunto dos segmentos dos professores e servidores, que devem ser escolhidos através de votação direta e secreta, para mandatos de dois anos, sendo permitida apenas uma recondução. Esses conselhos assumiram, a partir da legislação de 2002, funções consultivas, deliberativas e fiscalizadoras nos assuntos pedagógicos, administrativos e financeiros da escola.

De acordo com Gandin (2001, p. 89) existem três níveis em que a participação pode ser exercida: o primeiro é a colaboração, no qual as pessoas são chamadas a cooperarem para que as decisões que foram tomadas a priori pela “autoridade” sejam cumpridas; o segundo é a decisão, este vai além da colaboração e as pessoas são chamadas a participarem de forma efetiva, mas somente na decisão de “aspectos menores”; e o terceiro, chamado de construção em conjunto, na prática pouco freqüente, é o nível onde efetivamente há o partilhamento do poder, que se estabelece a partir da idéia de igualdade entre as pessoas.

O Conselho Escolar da escola pesquisada é composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, e tem em sua presidência uma professora. O conselho se reúne de acordo com o que determina a legislação, isto é, ordinariamente a cada dois meses e extraordinariamente quando se faz necessário, a exemplo de quando a escola recebe dinheiro, para que se decida como vai gastar, ou quando ocorre algum “problema” pedagógico. De acordo com a visão dos próprios envolvidos, o conselho ainda funciona de forma incipiente. Segundo as informações coletadas, as pessoas que integram o conselho, com exceção da coordenadora geral e da presidente, geralmente permanecem no papel de ouvintes, ficando as discussões na polaridade coordenação/professores. Poucas são as interferências e geralmente decide-se pela intenção da equipe de coordenação escolar.

Sobre isso, Mendonça menciona que “muitas vezes, os objetivos dos diferentes segmentos não se harmonizam sendo necessário buscar a formação colegial da decisão por

maioria, com o conseqüente compromisso de acatamento por parte dos membros vencidos” (MENDONÇA, 2001, p. 91). Essa atitude pode não ser entendida do mesmo modo pelos representados que provavelmente não levam em conta, que “a participação pode assumir muitas formas; uma delas pode constituir apenas em tornar-se conhecimento de quais decisões estão sendo tomadas e o porquê das mesmas” (LUCAS, 1985, p. 107). Isto é, para alguns, comparecer as reuniões do Conselho Escolar, sem manifestar-se, mas tomando ciência de todo o processo de tomada de decisão já é mais que suficiente para considerá-lo participante.

Segundo Werle (2003, p. 48), “a existência dos Conselhos Escolares é, por si só, um espaço de participação, seja ele ocupado por presença ativa ou silenciosa ou, talvez, por omissão e ausência”, visto que se constituiu num elemento que ultrapassa a administração monocrática, e estabelece que a tomada de decisões só aconteça de maneira compartilhada.

Durante a observação foram constatados outros condicionantes da participação no Conselho, destacando-se, a dificuldade que a escola tem de transformar as reuniões do Conselho acessíveis, com relação aos horários, a comunidade que por ventura possa vir a interessar-se pelas discussões daquele espaço. Portanto, o conselho passa a acontecer somente por exigência da lei, por ser um órgão sem o qual as decisões que são tomadas na escola não tem validade legal.

Outros elementos que aparecem como tradicionalmente constitutivos de uma gestão democrática são os órgãos representativos exclusivos de determinados segmentos, a exemplo, dos Grêmios Estudantis, as Associações de Pais e Mestres (APM), e os Conselhos de Classe.

Na escola analisada não existe nenhum dos citados órgãos. Os prejuízos em não existir esses espaços na escola residem, de maneira geral, no fato da participação dos segmentos, principalmente pais e alunos, ficar reduzida aos espaços tutelados pelos outros segmentos da comunidade escolar. Espaços nos quais, algumas vezes, sua presença é apenas o atendimento a uma exigência burocrática, tal como foi constatado na análise do Conselho Escolar.

Além, da presença de órgãos colegiados destaca-se, também, como importante para a construção democrática da escola, a elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), assim como determina a LDB 9394/96, no artigo 12, incisos primeiro e sexto, bem como o inciso primeiro do artigo 14.

Art.12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I- elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...]

VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Essa prerrogativa visa garantir que os objetivos educacionais da escola estejam em conformidade com os anseios da comunidade, além de se constituir como mais um espaço de participação da comunidade escolar, sobretudo do segmento dos professores.

De acordo com Vasconcelos (1995, p. 145) o Projeto Político-Pedagógico é uma “sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade”. Tomando por base uma escola com objetivos de democratização das relações, o PPP “propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania” (VEIGA, 1995, p. 12).

O PPP pode e deve ser entendido como espaço coletivo de autoconhecimento da e para a comunidade escolar, assim como, pelo seu caráter sempre dinâmico deve propiciar processos pedagógicos de aprendizagem e auto-avaliação. Assim, deve ser compreendido como uma ação coletiva sempre em construção. Pois,

O desafio que representa o projeto pedagógico traz consigo a exigência de entender e considerar o projeto como processo sempre em construção, cujos resultados são gradativos e mediatos. Daí a importância de se estabelecer condições propícias de discussão criativa e crítica em torno do assunto, inclusive de diretrizes de apoio (BUSSMANN, 1995, p. 38).

Nesse sentido, o PPP precisa ser sempre revisto uma vez que este não pode ser desconectado da realidade. Ele deve representar as vozes dos sujeitos que o constroem e o que suas práticas tem a dizer, respeitando as opiniões, discutindo os problemas e as possíveis soluções. Uma vez que “a implementação de projeto político-pedagógico próprio é condição para que se afirme (ou se construa simultaneamente) a identidade da escola, como espaço pedagógico necessário à construção do conhecimento e da cidadania” (BUSSMANN, 1995, p. 49).

É nessa construção da identidade da escola que o PPP se constitui num elemento em favor da democratização escolar, pois para essa construção é preciso ouvir aqueles que integram a escola e nesse sentido possibilita “a presença da família para refletir sobre o processo educativo, sugerindo, indicando caminhos, questionando, participando da gestão democrática da escola” (VEIGA, 2001, p. 62).

Foram analisados os documentos da escola, entre eles, o Projeto Político-Pedagógico, mesmo estando este defasado e entrando em processo de avaliação e re-construção. De acordo com as integrantes da equipe de coordenação da escola, o primeiro passo ao adentrarem a

escola foi a reformulação do Regimento Escolar, que já foi feito, sendo o passo seguinte a re-elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

Da análise desse documento pode-se destacar a busca de um ensino baseado no construtivismo, num primeiro momento, e em seguida no sócio-interacionismo. No plano político, a ênfase é dada à busca de integração entre os setores da escola e desta com a comunidade.

Em síntese, o que se pode observar da análise das instâncias clássicas de gestão democrática na EMEF Santa Rita de Cássia é que apesar delas ainda se constituírem em importantes elementos para o processo democrático de qualquer escola, essas instâncias não fazem parte cotidiana e ativa das práticas pedagógicas e de gestão nessa unidade de ensino. A equipe gestora tem clareza da importância dessas instâncias para efetivar processos democráticos na escola, mas nos pareceu que não empreendem esforços para a sua efetivação, o que nos sugere uma contradição política e pedagógica.

Na pesquisa, buscou-se ainda, encontrar e analisar outros espaços, outras formas, outros modos de ação democrática dentro da escola estudada. Visto que os “processos democráticos não são, simplesmente, um aspecto conceitual ou um direito assegurado por lei, mas sim algo que deve ser desenvolvido e construído na prática pela comunidade” (WERLE, 2003, p. 24).

O objetivo foi demonstrar que nem sempre aqueles espaços regulamentados do agir democrático, tais como os Conselhos Escolares, são as únicas formas que os indivíduos encontram para dialogar, fazer proposições, emitir opiniões, enfim, foi demonstrar que podem existir outros espaços de participação. A justificativa para esta posição é que “a gestão democrática não pode ficar restrita ao discurso da participação e as formas externas: as eleições, as assembléias, e reuniões” (LIBÂNEO, 2004, p. 143), mas deve se expandir e ocupar todos os espaços em que os envolvidos no processo educativo acreditem que se faça necessário.

Uns dos primeiros aspectos observados foram os murais da escola. Nestes encontramos informações diversas: fragmentos do Regimento Escolar, notícias sobre os eventos escolares, divulgação de trabalhos feitos pelos alunos, cartazes com informativos comunitários, tais como o jornal da associação de moradores, etc. Partindo do pressuposto defendido por Lucas (1985), tal seja que a participação pode assumir várias formas, e que uma delas pode ser simplesmente tomar conhecimento sobre as decisões que são tomadas, o uso dos murais da escola tanto por parte da equipe gestora como pela comunidade é uma

forma de garantir participação. Tendo em vista que tornam públicas as decisões, convida as pessoas à participarem dos eventos da escola e insere a escola no cotidiano da comunidade

Ainda durante as observações, outro elemento que nos chamou atenção foi a organização dos alunos quando da necessidade de reivindicar algum direito. Não foi difícil encontrar alunos reunidos discutindo sobre questões que os atingem diretamente, tais como os critérios de avaliação para uma prova e sobre quais seriam a melhor hora e a melhor abordagem para pedir uma reavaliação por parte do professor. O que nos faz crer que apesar de não se constituírem através de uma instituição, tal qual o grêmio, os alunos se organizam quando tem de tratar assuntos que são de seus interesses imediatos.

As entrevistas com os funcionários também demonstraram uma relação próxima entre estes e a administração da escola, quando precisam resolver algum problema, em qualquer sentido que seja, tratam diretamente com a direção, de forma individual e não vêem necessidade de aglutinar reivindicações coletivas.

Já as entrevistas com os professores e os gestores apontaram alguns outros espaços em que as relações acontecem democraticamente. Os dois segmentos apontaram as reuniões pedagógicas e as conversas entre os pares como outros modos atuantes nesse sentido.

Os professores encontram nessas reuniões, um espaço aberto para a participação, em que podem fazer proposições, discutir, e inclusive recorrer de questões que já foram deliberadas, até mesmo pelos órgãos representativos regulamentados. No entanto, é importante destacar que destas reuniões participam somente professores e equipe de apoio pedagógico, não sendo estas abertas aos outros segmentos, tais sejam pais, alunos e funcionários técnico-administrativos.

Outra faceta desses outros espaços é que eles acabam interferindo nas ações das instâncias tradicionais. O perigo nessas ações é que os professores adotem posturas corporativistas, e acabem impondo essas posturas aos órgãos colegiados, revelando dominação sobre os demais segmentos.

O que se observou durante as entrevistas é que os professores fazem todas as análises sobre o processo de gestão da escola, do ponto de vista dos benefícios para este segmento, quando falam do relacionamento com a equipe diretiva, das angústias causadas pela chegada de uma equipe gestora que não fazia parte do quadro docente da escola, enfim, suas análises partem do princípio de que a gestão democrática, por ter sido alvo das reivindicações da categoria representa avanços significativos com relação às relações de poder na escola, que passaram a se equilibrar e a levar em conta suas proposições

Nesse sentido, é preciso sim, reconhecer que a gestão democrática da escola representa um avanço, pois quando a comunidade escolar tem a oportunidade de manifestar-se e de estabelecer relações de poder horizontais entre si, significa que a escola está se tornando democrática e sendo democrática possibilita aos formados por ela a construção e o exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca pela gestão democrática, a partir da institucionalização da eleição para gestores e dos conselhos escolares implementada na rede pública municipal da cidade de Aracaju representa um avanço, resultado de lutas dentro e fora da escola. Também, representa a luta dos gestores municipais que se preocuparam em propiciar a abertura da escola e em tentar encaminhar para o fim de uma educação clientelista, que não se pautava nos anseios das comunidades a qual atendia.

Nesse sentido, a pesquisa aqui descrita nos revelou aspectos particulares de organização da escola analisada, que podem ser expandidos para a compreensão do modelo de gestão implementado em toda a rede pública municipal de ensino de Aracaju. As observações e entrevistas revelaram as concepções dos diferentes segmentos escolares sobre gestão democrática, sobre os elementos que seriam primordiais para a efetividade desse modelo de gestão escolar, sobre o funcionamento do Conselho Escolar, sobre as práticas de gestão realizadas na escola e por fim, sobre outras possibilidades de ação democrática na escola.

Buscando compreender os limites e as potencialidades do modelo de gestão adotado foi feita uma análise das instâncias clássicas do modelo de gestão democrática, isto é, daqueles espaços que reconhecidamente se dão a participação e a vivência democrática na escola.

Foram encontrados alguns limites, sobretudo na atuação do Conselho Escolar, e na reconstrução do projeto político-pedagógico, embora sejam instâncias indispensáveis, em virtude, principalmente, da legislação que as estabelecem. As pessoas dentro da escola buscam outros modos de se organizar e de participar, pois de acordo com Hora (1997), a ênfase já não precisa estar na garantia dos espaços de participação, visto que eles já existem, e passa a se “fixar em como cada um poderia garantir para si um uso individual e coletivamente significativo de seu espaço conquistado” (HORA, 1997, p. 90), ou seja, na busca de outros espaços democráticos.

Os resultados encontrados revelam que a escola tenta adequar o modelo de administração ao que a legislação determina. Mas, apesar disso, ainda não tem uma prática democrática efetiva em seu cotidiano, tendo em vista que para que esta se efetive é preciso que os envolvidos no processo de gestão, e nesse sentido toda a comunidade escolar, uma vez que o modelo de gestão pressupõe que todos os segmentos devem participar da gestão da escola, tomem consciência de que é preciso envolvimento, de que é preciso criar espaços para o agir democrático, além das instâncias democráticas instituídas, pois democracia é resultado de luta, de participação e não se faz por decreto, nem se limita a reuniões esporádicas ou ao voto numa eleição para diretor de escola.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ARACAJU. **Lei nº 3.074**, de 30 de dezembro de 2002. Cria os Conselhos Escolares nas unidades de ensino da rede municipal de Aracaju.
- _____. **Lei nº 3.075**, de 30 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a gestão democrática da Rede de Ensino do Município de Aracaju.
- BASTOS, J. B. (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.
- BUSSMANN, A. C. O Projeto Político-Pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- GANDIN, D. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, pp.81-95, Jan/Jun 2001.
- HORA, D. L. da. **Gestão Democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Campinas: Papirus, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.
- LUCAS, J. R. **Democracia e participação**. Trad. De Cairo Paranhos Rocha. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.
- MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. In: **Educação e Sociedade**. vol. 22, nº 75. Campinas, 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302001000200007&script=sci_arttext>.

Acessado em: 21/02/2010.

NUNES, C. A. da S. **Gestão democrática na escola pública**: o caso da EMEF Marechal Henrique Teixeira Lott. Aracaju: Prefeitura Municipal de Aracaju/ Secretaria de Educação/ Departamento de Pesquisa/ Seção de Gestão Educacional, 2000.

OLIVEIRA, V. M. S. **Entre altos e baixos**: fontes para a história do Bairro América (1915-2005). Monografia (Licenciatura em História). Departamento de História. Centro de Ciências Humanas e Educação. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2005.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez, 2005.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. **As dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001.

WERLE, F. O. C. **Conselhos Escolares**: implicações na gestão da Escola Básica: Rio de Janeiro: D P & A, 2003.

GT 5: PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL

GESTÃO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR

Josimara Santos Miranda

Secretaria da Educação do Estado da Bahia
marashiva@hotmail.com

José Wellington Marinho de Aragão

UFBA- Universidade Federal da Bahia
jwellingtonaragao@oi.com.br

As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta. (Nóvoa, 1996, p. 16).

Este trabalho é parte do capítulo da Fundamentação Teórica da dissertação de mestrado intitulada: “Nos Coletivos, o reencontro com a Pedagogia da Esperança: possibilidades, limites e aprendizados de uma experiência pedagógica na zonal C, em Tucano – BA”. Apresentamos, inicialmente discussão acerca da gestão da educação, focalizando concepções de gestão escolar e democrática. Por meio da dinâmica do cotidiano da escola, exemplificamos e tecemos críticas sobre o processo de burocratização nas instituições escolares, tendo como referência empírica as próprias experiências educacionais. Em seguida, o PPP no contexto da escola torna-se o foco de discussão. Para isso, recorremos a aspectos legais que demarcam a sua origem em âmbito nacional, além de explicitar concepção e princípios orientadores na construção do PPP. Currículo e poder na gestão escolar é a discussão apresentada no final do capítulo, tomando como referência práticas cotidianas da gestão do conhecimento nas instituições de ensino.

Gestão da educação: reflexões iniciais

O estado do conhecimento no campo da administração da educação no ocidente revela-se caótico, como afirma Sander (1984, p.56):

A extensa utilização de teorias gerais de administração de limitada aplicabilidade prática no setor educacional, a diversidade de modelos específicos de administração fechados sobre si mesmos e incapacitados de equacionar adequadamente a relação recíproca entre educação e sociedade, a desocultação ideológica através da crítica radical, ao lado da enunciação da

fenomenologia existencial e da etnometodologia desprovidas de propostas concretas, e muitos outros fatos pouco explicados mostram um quadro confuso e indefinido.

Sabemos que o paradigma da gestão educacional veio acrescentar elementos de planejamento estratégico, importantes para o exercício da democracia, se comparados com o paradigma anterior chamado de Administração Educacional, no qual o poder centralizado nas mãos do diretor colocava-o perante a comunidade escolar na condição de decidir sozinho pelo destino da escola, conforme podemos verificar nas elucidações de Lück (2006a, p.35):

[...] a mudança de paradigma que estabelece uma mudança do enfoque de administração para o de gestão, que vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino, como parte de um esforço fundamental para a mobilização, organização e articulação do desempenho humano e promoção da sinergia coletiva, em seu contexto, voltados para o esforço competente de promoção da melhoria do ensino brasileiro e sua evolução.

Apesar dos recentes progressos advindos da mudança paradigmática no campo da gestão educacional, ainda persistem situações em que submetidos a projetos de organismos internacionais, os sistemas repassam manuais contendo instrumentos e orientações padronizadas para todos os Estados da nação, desconsiderando as diferenças regionais, nos aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos. Temos assim, mais um desafio na caminhada de conquista da autonomia das unidades escolares.

No tocante à autonomia, questionamos, por exemplo, a desvalorização da equipe de gestão enquanto grupo que tem capacidade de produzir novos conhecimentos na área. Quando apresentamos essa reflexão, recorremos à experiência adquirida na função de gestora escolar da rede pública, no CERG⁵⁴, localizado na Estância Hidromineral de Caldas do Jorro, no município de Tucano, Bahia. Não estamos discutindo a busca da autonomia total, mas da autonomia relativa. A esse respeito, afirma Lück (2006a, p.103-104):

A autonomia é realizada em quatro dimensões: a financeira, a política, a administrativa e a pedagógica. Sendo que nenhuma delas se basta a si mesma para caracterizar a autonomia da gestão escolar, uma vez que [...] se reforçam reciprocamente, estando uma a serviço de outras. Essa autonomia se constrói com autoridade, isto é, com sentido de autoria. Trata-se de uma autoridade intelectual (capacidade conceitual), política (capacidade de compartilhar poder), social (capacidade de liderar e orientar-se por liderança) e técnica (capacidade de produzir resultados e monitorá-los).

⁵⁴ Colégio Estadual Rômulo Galvão.

Essa pauta da autonomia tem gerado muito desgaste desnecessário por parte de comunidades escolares. É importante que a equipe de gestão problematize e explicita os limites da autonomia nas instituições, posto que, como afirma LIBÂNEO (2004, p.16), há:

[...] algumas atitudes demasiado sonhadoras de professores que acham possível uma autonomia total das escolas, como se elas pudessem prescindir inteiramente de instrumentos normativos e operativos das instâncias superiores. A autonomia das escolas será sempre relativa em face da existência de outras instâncias de gestão.

Assim como “[...] a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático” (Veiga, 1999, p. 15), os sistemas de ensino a que as escolas estão hierarquicamente ligadas precisam repensar a lógica das relações estabelecidas com as instâncias da base.

Com Libâneo (2004, p.21), aprendemos que:

As escolas são organizações educativas que têm tarefas sociais e éticas peculiares, com um caráter profundamente democrático. Para atingir seus objetivos sociopolíticos, precisam dispor de meios operacionais, isto é, criar e desenvolver uma estrutura organizacional (setores, cargos, atribuições, normas), uma tecnologia, uma cultura organizacional, processos de gestão e tomada de decisões, assim como a análise dos resultados que contribuem para o processo formativo e para o aperfeiçoamento da gestão.

As orientações oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96, para a educação pública no campo da gestão educacional apontam para um caminho que sugere enquanto princípio a democracia. Desse modo, compreendemos que o principal foco do processo educativo é fazer com que os sujeitos, além do direito ao acesso e permanência na escola, possam, de fato, aprender nela.

Não raro, atualmente está presente a idéia que indica ser o estudante a figura central do processo de organização das redes de ensino, principalmente quando o assunto é ensino-aprendizagem. Portanto, espera-se que o investimento na organização educacional concretamente caminhe em direção a oferta de ensino de qualidade para atender às demandas da sociedade atual.

Apesar da constante busca de melhoria e desenvolvimento dos procedimentos administrativos em redes públicas de educação, vivenciamos ainda processos bastante tecnicistas e burocráticos, ao mesmo tempo em que são produzidos fundamentos teóricos e legalistas de gestão democrática e participativa.

Para que sejam operacionalizadas as transformações necessárias de ruptura com o modo autoritário e paternalista ainda presente em nosso meio, sugere-se, além da renovação teórico-metodológica das práticas administrativas e pedagógicas, a criação e a capacitação efetiva de instâncias de participação fundamentadas na idéia de força do poder da coletividade. A esse respeito Lück afirma:

Sabemos que, dada a tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar e do sistema de ensino brasileiro que a reforça, a participação em seu sentido dinâmico de inter-apoio e integração, visando construir uma realidade mais significativa não se constitui em uma prática comum nas escolas. (2001, p.17).

Entendemos que a qualidade do trabalho participativo é uma construção diária, muitas vezes feita de avanços, de momentos de amadurecimento, de espera, de respeito ao outro; da construção da compreensão e a partir daí da disponibilidade de cada um em querer desenvolver e envolver-se no trabalho coletivo. O sujeito precisa ser mobilizado a participar. Este desafio compete inicialmente aos profissionais da educação.

O trabalho do gestor educacional, em sua especificidade, requer compromisso ético e político com a comunidade, isso porque quem lidera, lidera com alguém. Para início de conversa, precisamos estar conectados ao mundo que nos cerca com afetividade, não afetividade piegas, romântica. Afetividade pelo ser humano, para lidar com pessoas, pessoas complexas, em suas relações complexas (Morin, 2000), com a família, com o vizinho, com o mundo. Disponibilidade para relacionar-se com os outros. Na interação humana, o cotidiano da gestão escolar produz valores, concepções, culturas, formas próprias de viver a escola.

A concepção de exercício do poder presente em nossa investigação, está na proposta e não centrado na pessoa do gestor. O gestor atuando na condução de um ou vários grupos sustentará sua atuação baseado no exercício do “poder-serviço” (Benincá, 1994, p.30) e não no poder-honra, entendendo aquele como um exercício de poder a serviço sempre dos interesses da coletividade. O trabalho de gestão democrática não cumpre seus objetivos quando centrado nos ocupantes dos cargos. Este exige a compreensão dos limites da construção do processo democrático na unidade de ensino e na comunidade em que se vive; exige a noção de direitos e deveres, das atribuições de cada segmento que compõe a organização escolar, do conhecimento das leis que regem os sistemas de ensino e das normas vigentes em cada instância.

A conquista da gestão democrática propicia a desestabilização das ações ideologicamente diretivas, corporificadas no espaço escolar, foco esse que tem sido

prioridade nas discussões dos educadores preocupados e comprometidos com a possível restauração do processo educativo, referendado nos princípios de autonomia, participação, auto-controle e responsabilidade. Concordamos com Libâneo que:

Se, por um lado, a gestão democrática é uma atividade coletiva implicando a participação e objetivos comuns, por outro depende também de responsabilidades e capacidades individuais e de uma ação coordenada e controlada. (2004, p. 126).

Torna-se válido ressaltar que a necessidade dinamizadora do princípio de gestão democrática da educação no interior da escola foi preconizado no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988, referendado pela Lei 9394/96, que subsidiou a implantação do Conselho Escolar.

No interior das escolas, o Conselho Escolar é o órgão consultivo, deliberativo e fiscalizador das questões técnico-pedagógicas e administrativo-financeiras nas unidades públicas de ensino, com a finalidade de transformar a atuação burocrática e centralizadora, ainda existente na cultura organizacional do sistema educacional brasileiro.

O Conselho Escolar, é uma importante instância mobilizadora da comunidade escolar, quando o processo de composição dos seus membros ocorre de modo legítimo e transparente. A participação é um elemento necessariamente presente no cotidiano das escolas públicas brasileiras, ainda é bastante restrita a atuação do referido órgão em determinadas realidades. Encontra limitações na tomada de decisões importantes quando se trata assuntos relacionados à gestão administrativa, de pessoal e curricular.

Quanto à definição da composição do quadro de profissionais das escolas, o referido órgão é extremamente inoperante para atuar mediante problemas relacionados pela reorganização da carga horária dos mesmos. Sua autonomia, de modo geral, é baixa, já que está vinculado a esferas de poder, um poder paralelo⁵⁵, velado, com forte predomínio externo, feito e refeito por indivíduos e grupos em suas relações cotidianas, interferindo no poder dos coletivos das escolas. Desta forma, a participação real dos sujeitos não se concretiza plenamente e, a partir deste fato, fica evidente a necessidade de compreender a problemática da gestão escolar como um território complexo e multifacetado (Macedo, 1999).

Nesses termos, é necessário resistir às imposições organizacionais que se afirmam como propostas participativas, considerando-se que estão configuradas por meio da utilização de instrumentos técnico-burocráticos. Na verdade, são excludentes, porque consideram os

⁵⁵ Interferência de pessoas influentes com base na política partidária.

membros da comunidade escolar seres ignorantes ao próprio processo de produção e significação da vida na gestão escolar em sua dimensão de totalidade.

É importante afirmar que o despertar da consciência participativa envolve o trabalho articulado coletivamente, tendo em vista a análise de situações e decisão sobre encaminhamentos não como prescrições burocraticamente determinadas, mas como um conjunto integrado de tarefas, papéis e atribuições constituídos e efetivados por todos, posto que a ação cidadã consolida-se no envolvimento de cada sujeito imbricado no universo de construção e reconstrução educacional.

Uma das principais dificuldades encontradas pelas equipes de gestão, relacionadas à melhoria da qualidade do ensino, é o distanciamento das famílias e da sociedade dos problemas existentes na escola, que nos conduz a pensar sobre a função social da educação e o papel da escola.

A opção política de organização da educação brasileira fundamenta-se nos princípios da democracia e determina o modelo paradigmático da gestão democrática no desenvolvimento de processos, execução de ações e aplicação de recursos financeiros. Assim, um dos principais objetivos da escola é contribuir para a democratização da sociedade e socialização da cultura.

A escola pode ser designada como o lugar de referência de políticas, planos e processos da educação na instância ensino-aprendizagem. Embora diante de boas políticas e planos de ação, se estes não considerarem os aspectos internos da escola. Com objetivos relacionados a aprendizagem dos estudantes, capazes de estruturar a dinâmica organizacional e compreender o movimento das relações humanas, e das práticas formativas, compatibilizando-as com procedimentos de avaliação.

É importante tratar a problemática da gestão escolar nos seus múltiplos aspectos, isto é, dos acontecimentos no interior da escola e também de situações externas. As dificuldades para concretizar projetos coletivos ocorrem devido a fatores econômicos, sociais, políticos e culturais, tendo em vista que as expectativas e interesses da comunidade escolar não coincidem com as políticas educacionais e diretrizes oficiais do sistema educacional, que, na maioria das vezes, não considera as condições materiais de vida e de trabalho dos professores, alunos, funcionários, pais e comunidade local (Lima, 1996).

A cultura organizacional, um dos temas da gestão escolar, surge como pressuposto de que não é possível compreendê-la apenas a partir dos seus princípios formais, mas por meio de elementos que permitem entender o significado das ações sociais em sua dinâmica cotidiana (Nóvoa, 1995).

O Projeto político-pedagógico no contexto da gestão escolar

O PPP entra no cenário educacional, oficialmente, a partir da LDBEN 9394/96, apontando para a necessidade de orientar o princípio participativo em sua elaboração, para atender o paradigma da gestão democrática, referendado na Constituição Federal de 1988.

O PPP é um documento que para ser legitimado e executado concretamente deve ter caráter participativo, pois o que o define é seu cariz intencional. Portanto, a idéia é planejar, com base nas intenções a realizar. O intencional deverá estar sempre implicado no desenvolvimento dos níveis de qualidade da educação construído nas demandas cotidianas, porém é importante ressaltar que ao observar o cotidiano e na tentativa de vencê-lo devemos prescindir do imediatismo no sentido de alcançar o que se quer concretamente.

O PPP envolve desafios práticos e exige compreensão de conhecimentos dos campos da gestão educacional, curricular e da formação docente. Na concepção de Veiga (1999, p.12), este “[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas”.

Não é raro encontrar unidades escolares que ainda não o possuem entre seus itens de composição do conjunto de documentos orientadores da organização e funcionamento da escola. Há escolas que possuem o documento, para atender a exigência de instâncias superiores às quais estão subordinadas. Elaboram com apoio de consultoria pedagógica, mas, concretamente, não executam o que foi intencionado em sua planificação; desta forma, o documento referência PPP cumpre apenas a um requisito formal, não tendo na prática, nenhuma finalidade transformadora. Há intenções no registro formal, mas concretamente para a comunidade escolar aumenta a sensação de frustração e desânimo, quando as idéias intencionadas são abortadas nos primeiros dias de concepção. O maior desafio do PPP é a concretização e execução das partes que o compõem e a compatibilidade dos seus fundamentos na prática cotidiana do fazer político-pedagógico em instituições escolares.

A dimensão política do projeto efetiva-se a partir do compromisso com a função social da educação e acontece quando seu objetivo prima por melhor qualidade de vida da sociedade e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento do Estado-Nação (Gadotti, 1999). A dimensão pedagógica deve refletir concretamente, por meio dos valores definidos, aqueles capazes de alcançar o objetivo da dimensão política, focalizando suas atenções no aprendizado das pessoas, possibilitando, assim, que todos possam também aprender na escola.

Ao organizar o trabalho da escola, tendo o PPP como eixo orientador da gestão, pensa-se na sua dimensão global, desde a condução da prática de sala de aula até os procedimentos técnicos, pedagógicos, administrativos e financeiros, considerando os valores culturais impregnados pela comunidade, assim como limites inerentes ao processo educativo.

Ao escrever um PPP, com base apenas nos princípios da eficiência e eficácia, conceitos em moda na atualidade, corre-se o risco de negar os conflitos pertinentes à teia de relações institucionais e inter-pessoais, impossibilitando que a escola construa e exponha seu processo identitário.

Não basta ter muitos anos de experiência no campo educacional, na função docente e/ou administrativa; isto porque é necessário compreender os aspectos práticos, aliados a sua dimensão teórica. Por esta razão, entendemos que os estudos de fundamentos gerais da educação, de políticas públicas, currículo, formação docente, processos de aprendizagem, entre outros, podem orientar a equipe gestora na melhor condução das sessões de trabalho para a elaboração do PPP. Veiga (1999, p.14) afirma que é preciso ousadia dos membros e suas famílias para organizar uma escola.

A escolha do referencial teórico é fundamental. Além disso, não basta conhecer metodologicamente a organização dos tópicos para elaborar o documento, sob risco de transformar tal elaboração em cumprimento de tarefa. Nesse ínterim, vem a tona a lógica da valorização do processo, a problematização e contextualização da unidade escolar e da comunidade. Este processo pode tornar-se fonte importante de pesquisa, indicando as peculiaridades encontradas em cada realidade, vislumbrando soluções viáveis às problemáticas locais.

A problematização, conforme Benincá (2004), é o ponto de partida para estimular os educadores a construir e envolver-se no processo de elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP da escola. Registrar informações, ocorrências, compreender e socializar as descobertas é indispensável na função de educar. Problematizar é um exercício de tematização de si mesmo, de suas práticas, considerando o contexto, os sujeitos e o que se está tematizando. Em outras palavras, este é um passo fundamental na elaboração de projetos, sem o qual se torna difícil compreender a teia de relações estabelecidas no dia-a-dia da escola.

Com rigorosidade metódica e princípios claros construídos por todos os segmentos (Freire, 1987), o exercício de construir o PPP pode ser um importante facilitador na aquisição de habilidades e competências profissionais no campo da gestão escolar para todos os membros da comunidade. Sem dúvida, essa prática de construção, de caráter coletivo, gera

conhecimentos e novas possibilidades, recolocando a perspectiva da utopia, dos sonhos nos sujeitos que fazem a história da instituição escolar.

Libâneo (2004, p. 151-152) propõe uma alternativa, uma nova lógica de planejamento do ensino-aprendizagem, denominada *projeto pedagógico-curricular*. Deste modo explicita:

A concepção de projeto pedagógico-curricular é diferente daquela prática de planejamento curricular que se consolidou nas escolas brasileiras sob influência do tecnicismo educacional a partir dos anos 70. Os planos consistiam na determinação de objetivos, estratégias e formas de avaliação dentro de uma seqüência de passos extremamente rígida, em que o plano era mais um modelo do que um guia para a ação. Tinha-se uma idéia de que a prática docente seria algo muito preciso e muito seguro, bastando planejar bem para se ter resultados bons. Com isso, o planejamento curricular se restringia à semana de planejamento realizada no início do ano, depois não se mexia mais a não ser no ano seguinte.

A idéia equivocada de organizar o ano letivo a partir de uma semana pedagógica, antes do início das aulas, como momento mais importante da organização do trabalho pedagógico nas escolas, caracteriza bem a tendência tecnicista, descrita por Libâneo. Desconsiderando as peculiaridades das unidades escolares e de seu quadro técnico e docente, a forma impositiva que conduz a organização do trabalho escolar desorienta os educadores e os fazem mover-se estrategicamente contra tal condição.

A elaboração do PPP da escola tornou-se orientação na legislação vigente (LDBEN 9394/96). Essa exigência foi direcionada tanto ao contexto da educação na cidade quanto no contexto da educação do/no campo e segundo Lück:

Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência a adoção de práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais pelos quais dirigentes, funcionários e clientes ou usuários estabelecem alianças, redes e parcerias, na busca de superação de problemas enfrentados e alargamento de horizontes e novos estágios de desenvolvimento. (2006a, p.30).

O parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo sinaliza para a importância da contextualização e do uso da ciência e tecnologia aliadas aos movimentos sociais em busca de qualidade de vida. Sobre a função social da educação, Lück (2006) afirma o principal objetivo é proporcionar qualidade de vida para as pessoas gerando, conseqüentemente, o desenvolvimento da sociedade.

A conseqüente vinculação do PPP com a organização, desenvolvimento e avaliação do currículo como a solução para os problemas de evasão, repetência e baixos índices de desempenho deve ser objeto de discussão e pesquisa no âmbito da Educação Básica. Não podemos assumir tal discurso de forma ingênua.

A dificuldade encontrada pela escola para indicar possibilidades de superação dos problemas citados inicia-se na execução dos projetos, ou seja, na concretização dos objetivos e na compatibilização destes com o documento que Libâneo (2004) denomina projeto pedagógico-curricular. Há evidências de que essa não é a única via de explicação para as problemáticas citadas, mas pode ser um elemento importante no entendimento de tais indicativos.

Currículo e poder na gestão escolar

De acordo com Veiga-Neto (1997), a palavra *curriculum* começou a ser utilizada por professores e administradores da Universidade de Leiden e Glasgow, na década dos anos de 1580, designando todos os conteúdos estudados pelos alunos. O termo foi utilizado em dicionário pela primeira vez em 1633 com o significado de plano estruturado de estudos, no Oxford English Dictionary (Goodson; Berticelli *apud* Zotti, 2004). Certamente, eles não imaginavam que o sentido do termo fosse, posteriormente, ampliando-se, diversificando-se até reunir elementos cada vez mais complexos.

Mesmo diante de tantas mudanças ocorridas ao longo da História da Educação, muitos homens, mulheres e crianças escolarizadas e em processo de escolarização, na condição de pais, alunos e educadores, ainda ignoram o significado primordial do termo currículo, não compreendendo o sentido e trajetória do mesmo no cerne da sociedade em que vivem e da cultura que subjetivamente constroem.

A gestão do currículo escolar situa-se no período histórico do final do século XIX e início do século XX, quando a intensificação da industrialização passa a colocar em risco os valores da sociedade americana. A escola precisa adequar-se às mudanças originadas pelo novo contexto com seus determinantes socioeconômicos e político-culturais.

Formar homens para atuar na sociedade e responder aos princípios da administração empresarial, tendo como prioridade o fator eficiência, era o objetivo que a escola deveria atingir. Portanto, os pré-requisitos para alcançar o objetivo, eram: planejamento rigoroso e controle de todas as atividades. Tal visão predominou nos Estados Unidos até o advento da

“escola nova”, no período de 1920 a 1960. O Brasil segue a mesma tendência, desenvolvendo uma pedagogia tecnicista, especialmente no período de 1960 e 1970.

Na década de 1980, acontece a superação da visão fatalista de poder do currículo pelas classes e grupos dominantes. A idéia de utilização do poder em via única de uma classe sobre outra vai perdendo terreno, compreendendo-se as resistências de parcelas da sociedade num movimento de conflitos e contradições que não se reduz à subjugação de determinados grupos de maneira simplista. Na década de 1990, amplia-se a discussão sobre o conhecimento, associando-o tanto às questões sociais, quanto à pertinência da construção de identidades e subjetividades, incluindo a dimensão do currículo formal, juntamente com o currículo em ação.

Embora consciente das resistências e das relações de poder presentes em todas as relações humanas, e de que o poder está em todos os lugares compondo movimentos lineares, mas também difusos, não convém destinar à escola e aos seus membros os papéis de coitadinhos; porém, há que considerar a difícil empreitada que lhe foi delegada no corpo social.

Na atualidade, a escola é tomada como um micro-sistema educacional; ela é responsabilizada pela construção do sucesso escolar, cabendo ao poder público a aferição da produtividade, por meio de aplicação de provas de rendimento aos alunos (Santos, 1997). A partir da lógica neoliberal, permeando o campo da administração educacional e da mudança paradigmática da gestão educacional, desloca-se o foco para os princípios do gerenciamento de ações no interior da escola.

As orientações traçadas por organismos internacionais de financiamento da educação, no contexto do Estado da Bahia, são coordenadas pela SEC. O elemento pedagógico central deste processo é o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). Pensa-se a organização do currículo das escolas com base na programação escolar anual, gerida pelas orientações traçadas pela SEC, por meio de manual com informações e possibilidades que tomam por base a carga horária de trabalho semanal dos professores.

A organização do currículo é gerida a partir da disponibilidade de professores, independente, algumas vezes, de sua formação profissional, como ocorre em unidades escolares localizadas em áreas distantes das grandes cidades e de difícil acesso, em que era comum professores solicitarem do órgão de ensino de sua lotação a “carteira de habilitação precária”, assim denominada por indicar as disciplinas em que o professor poderia atuar, sem a formação adequada (graduação).

A lógica de organização e distribuição de programação de carga horária, em escolas com demanda variada e ao mesmo tempo, com número reduzido de estudantes, é feita pelo cruzamento de dados do quadro de professores com o quadro de disciplinas. De modo geral, o estudante fica alheio ao processo de participação da construção de parte importante da matriz curricular do curso, bem como da escola em geral.

A descrição feita por Juliá (2002), quanto à história da criação das disciplinas escolares, relata como ocorria a formação das crianças cristãs. As crianças não tinham acesso aos livros, era bastante ter o professor que realizava as leituras, como se fosse um enviado de Deus. Na tarefa de educar, a catequese tornou-se uma disciplina escolar.

A perspectiva de gestão do currículo com base no gerenciamento de informações obedientes a um tecnicismo exacerbado, casado com o pensamento cartesiano mutilante, pode atenuar o distanciamento da produção curricular da “vontade do coletivo social”, conforme nos diz Macedo (1997).

Como afirmam Carlson e Apple (2000), há uma crise na atmosfera da educação pública, evidenciada pela dificuldade em atender a demanda dos alunos das periferias e da inadequação dos sistemas de ensino. A operacionalização de modo instrumental adotante de um jogo de palavras falso-emancipatórias, muitas vezes, encobre interesses político-partidários ofuscantes para o desenvolvimento do pensamento crítico na prática docente e no exercício do aprender dos discentes.

O ato de refletir criticamente não ocorre de modo automático no processo de organização do pensamento humano. Envolvidos na cotidianidade em condições de trabalho e estudo inadequadas, com sobrecarga de atividades, por vezes fragmentadas e fragmentárias, os membros da comunidade escolar atuam como pilotos automáticos do fazer educativo. Produz-se uma gestão do currículo indutor de seres autômatos para corresponder aos ritmos e tempos das tecnologias, outrora das máquinas advindas do processo de industrialização. Verificamos a ação do próprio homem no processo de desumanização, aniquilando-se, enquanto natureza humana. Como indica McLaren (2000, p. 78), “o próprio processo de tornar-se ‘alfabetizado’ e ‘educado’ está, muitas vezes, vinculado ao simples cumprimento de ordens e à participação na prática, com poucas oportunidades para um engajamento crítico na realidade social”.

Os princípios das reflexões teóricas de Macedo (2004, p. 101) sobre a relevância da política de currículo calcada no que denomina *intercrítica* afirmam que a mesma “não se consubstancia numa proposta prescritiva e abstrata encerrada apenas em como as pessoas devem interagir nos cenários educativos”.

As relações de poder existentes entre os membros de dada comunidade e da sociedade em geral nem sempre são evidentes. O entendimento de que a *intercrítica* poderá contribuir para a identificação de formas articuladoras da manutenção e/ou modificação de processos organizacionais do trabalho pedagógico, no interior das escolas ou advindo de orientações do Estado, é fundamental. Por isso, segundo Moreira e Silva (1999, p.30), “é importante não identificar o poder simplesmente com pessoas ou atos legais, o que poderia levar a negligenciar as relações de poder inscritas nas rotinas e rituais institucionais cotidianos”.

Nesse mesmo sentido, nos alerta Teixeira (s.d., p.60),

Não deixa de ser verdade que o poder constitui um tema central do nosso cotidiano e que, como afirma Morin (1991, p.27), para organizar as relações das pessoas que devem trabalhar em conjunto é preciso ‘tomar em conta os seus poderes recíprocos’.

Como afirma Berticelli (1999, p.168), o poder opera não apenas por meio das mentes e mãos dos representantes políticos e dos que detêm o controle da economia. Segundo Foucault, o poder ocorre em todas as instâncias sociais, em nível individual, micro, nas interações tecidas no cotidiano da teia chamada vida em sociedade. O poder pode ser mediado pelo currículo e o currículo pode mediar instâncias de poder. A gestão do currículo enquanto campo de conhecimento contorna, delineia, desenha formas de poder e pode ser delineada e desenhada por alguma forma de poder. Na argumentação sobre currículo e poder, Moreira e Silva (1999, p.8) descrevem tal interlocução:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Pedra (1993, p.36), baseando-se nas análises realizadas por Apple e King sobre o espaço micro-institucional, ou seja, a sala de aula, ressalta a preocupação destes com a experiência escolar profunda, quando propõem algumas perguntas investigativas, dentre elas: “Qual é a referência básica e organizadora do conhecimento normativo e conceptual que realmente recebem os alunos?”.

A exposição e a análise empreendidas até aqui explicitaram preocupações em torno do cotidiano da gestão da educação pública, tomando como referência algumas dimensões conceituais no âmbito da gestão, considerando-a numa perspectiva particular e totalizante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BENINCÁ, Elli et. al. Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v.1, n.1, p.13-33, dez. 1994.
- BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil**: Brasília: Senado Federal, Centro gráfico, 1988.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- LIBÂNEO. José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LÜCK, Heloisa et. al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 4. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2006A.
- _____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006b.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial**: nas Ciências Humanas e na Educação. 2. ed., Salvador: EDUFBA, 2004.
- NÓVOA, Antonio (Coord.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- _____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.
- SANDER, Benno. **Consenso e conflito**: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.
- TEIXEIRA, Manuela. **O professor e a escola**: perspectivas organizacionais. McGraw-Hill, [s.d].

GT 5: PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL

CUSTOS CONTABILIZÁVEIS E DE OPORTUNIDADE: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS PARA UMA APLICABILIDADE ARTICULADA À GESTÃO EDUCACIONAL.

José Raimundo Oliveira Lima

Professor Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana-Ba (UEFS) e Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB)

zeraimundo@uefs.br

Silvia Luiza Almeida Correia

Professora da Universidade Federal de Sergipe – Campus de Itabaiana
slacorreia@hotmail.com

1. Introdução

O objetivo deste estudo consiste em abordar as principais diferenças entre custos contabilizáveis (contábeis) e custos de oportunidade (econômicos), a relação entre eles, na perspectiva de uma reflexão sobre a aplicação do conceito do custo de oportunidade tangenciando o setor educacional. Caracteriza - se como um trabalho de natureza teórica, no qual se verificou que o sistema contábil tradicional se limita ao registro dos valores históricos puros ou valores corrigidos, sem, contudo, contemplar informações sobre os possíveis resultados na aplicação de recursos em usos alternativos.

Entretanto, a utilização adequada do conceito do custo de oportunidade correlacionada ao âmbito contábil se constitui como um instrumento de suporte nas decisões dos gestores das organizações de qualquer área, em particular da educação, vez que esta aplicação à educação torna-se um diferencial tendo em vista a exígua discussão nesta perspectiva. Assim, pode-se depreender que, tanto os custos contabilizáveis quanto os de oportunidades são elementos indispensáveis nas análises para avaliar o uso adequado dos recursos públicos ou privados na educação e que a junção dos dois conceitos assume papel relevante quanto à observação da qualidade dos investimentos praticados, inclusive em outras áreas sociais.

A utilização adequada do conceito do custo de oportunidade correlacionado ao âmbito contábil torna-se um instrumento de suporte nas decisões dos gestores das organizações de qualquer área, em especial nas áreas sócias, particularmente na educação, oportunamente discutida neste estudo. A articulação das áreas contábeis e econômicas na gestão das organizações torna-se necessária, uma vez que o sistema contábil tradicional se limita em registrar os valores históricos puros ou valores corrigidos, sem, contudo, contemplar informações sobre os possíveis resultados na aplicação dos recursos em usos

alternativos. Neste sentido, indaga-se: porque não utilizar-se destes dois conceitos (custos contábeis e de oportunidade) de forma articulada nas atividades educacionais? A reflexão sobre este questionamento se dá a partir das necessidades do levantamento e análises dos custos das organizações escolares elemento presente nos estudos sobre economia da educação, mas pouco discutido fora das áreas envolvidas diretamente.

O objetivo deste estudo consiste em abordar as principais diferenças entre custos contabilizáveis (contábeis) e custos de oportunidade (econômicos), bem como tecer uma reflexão sobre a aplicação do conceito destes custos de forma articulada tangenciando o setor educacional.

Este trabalho surge da necessidade de melhor esclarecer o entendimento contábil e o econômico a cerca do tema custo, bem como inseri-los numa perspectiva educacional, ou seja, ampliar o debate ao acesso de todos que trabalham com a educação ou em áreas correlatas sobre o conceito e a relação destes custos. Nesse sentido, recorreu-se às referências da área de contabilidade de custos, economia e custos na educação, bem como ao debate e às reflexões em estudos na disciplina Economia e Educação da Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e do Grupo Gestão da Educação da Faculdade de Tecnologia e Ciências de Feira de Santana-BA.

Com efeito, na primeira parte desse trabalho, serão feitas considerações sobre os custos de oportunidades e sobre os custos contabilizáveis, bem como a relação operacional existente entre estes. Na segunda, será feita uma reflexão acerca dos custos de oportunidade aplicados à educação. Nas considerações finais, procura-se apontar algumas exposições sobre a importância dos custos, tanto contabilizáveis quanto dos custos de oportunidade, principalmente, sua atuação conjunta em qualquer área organizacional e, necessariamente, trazê-lo às organizações educacionais.

2. CUSTOS DE OPORTUNIDADE E CUSTOS CONTABILIZÁVEIS

No contexto econômico os custos de oportunidade são claramente diferenciados dos custos contabilizáveis, embora exista uma necessária interface entre os registros contábeis das transações organizacionais e a perspectiva futura dos negócios quanto à alocação ou investimentos adequados dos recursos, especialmente no longo prazo.

Notadamente, os custos contabilizáveis são os custos históricos que envolvem os gastos correntes mais os gastos oriundos da depreciação dos equipamentos de capital. Por outro lado, os custos de oportunidades, também chamados de custos econômicos são custos

associados às oportunidades perdidas ou alternativas a aplicação dos recursos. Quando os recursos de uma organização não são utilizados de forma a produzir o maior resultado possível, provavelmente não se observou outras oportunidades de rendimentos. É relevante lembrar que estes também são chamados de custos alternativos, por calcular ou observar a partir do que poderia ser ganho no seu melhor uso alternativo.

Os economistas tratam os custos de forma diferenciada da prática dos contadores, pois tendem a ter uma visão perspectiva, na qual se preocupam com os custos que poderão ocorrer no futuro, com a alocação dos recursos, de acordo com os critérios que serão utilizados pela organização para reduzir os seus custos contabilizáveis e melhorar a sua lucratividade ou resultado. Os profissionais economistas têm sempre em mente os custos econômicos, os quais estão associados às oportunidades perdidas ou à perspectiva futura da organização.

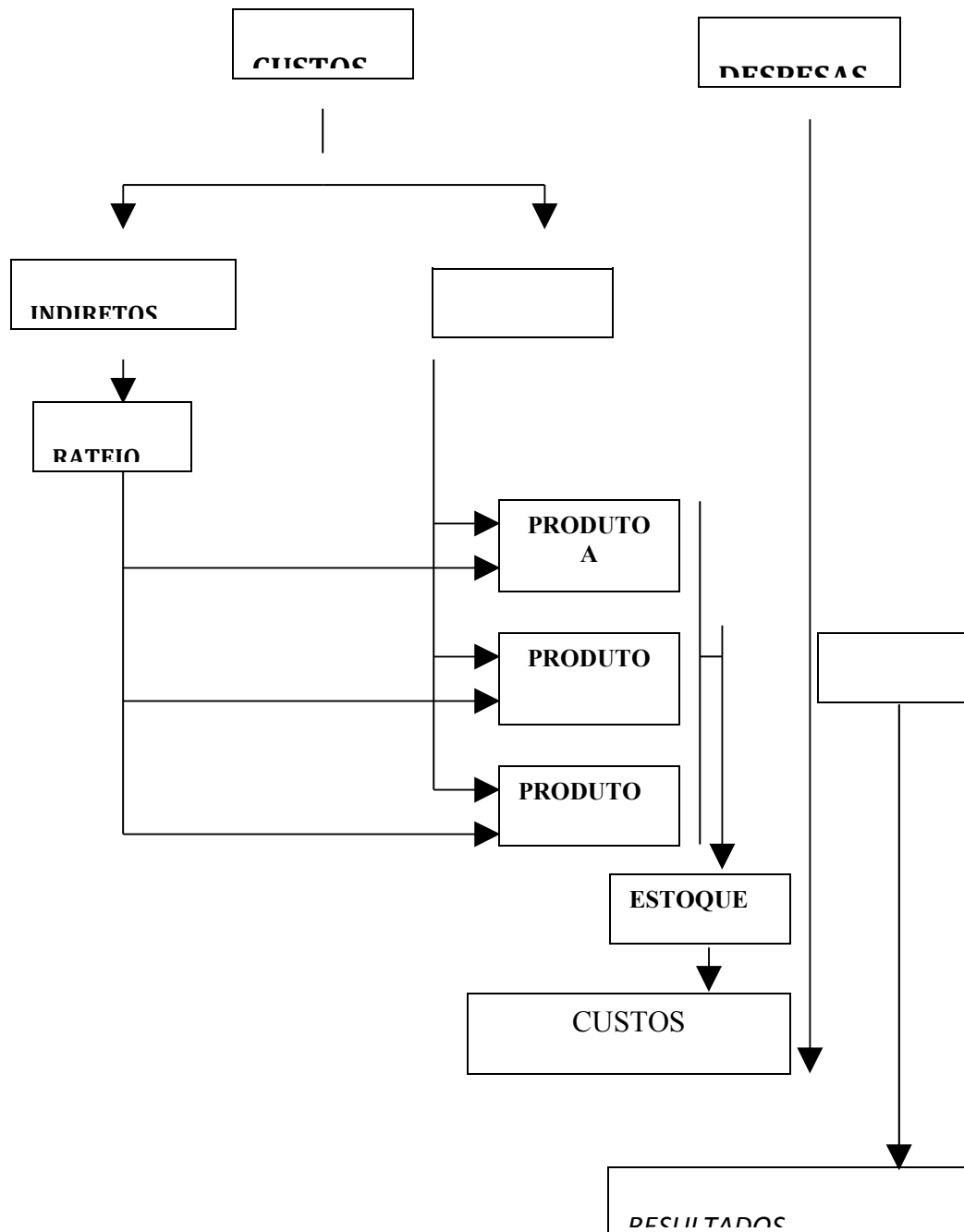
Os contadores, de outra forma, tendem a ter uma visão retrospectiva, por meio da qual se preocupam em manter sob controle os ativos e passivos, bem como em avaliar o desempenho no passado, como ocorre nos demonstrativos anuais. Em consequência disso, os custos contabilizáveis são calculados pelos contadores, os quais podem especificar e incluir itens que os economistas não incluiriam, bem como excluir itens que os economistas considerariam relevantes para a tomada de decisões, não obstante as diferenças apresentadas, as definições propostas tanto pelos profissionais contabilistas, quanto pelos economistas, são bastante parecidas no que se refere a resultados positivos nas atividades organizacionais.

Ressalte-se conforme Morgan (1996), que as organizações são vivas, se movimentam e se modificam conforme o setor ou dinâmica histórica produtiva por que passam numa determinada economia e o componente humano se modifica e se ajusta às inovações tecnológicas necessárias provocando cada vez mais a interface entre as áreas de conhecimento.

Backer e Jacobsen (1984), ambos contabilistas, afirmam que custos de oportunidade são resultantes de uma alternativa à qual se tenha renunciado. Martins (1996), por sua vez, salienta que esses custos de oportunidade são o quanto a empresa sacrificou em termos de remuneração por ter aplicado seus recursos numa alternativa ao invés de outra.

No esquema ilustrativo abaixo, observa-se uma estrutura para os cálculos dos custos seguindo a forma contábil tradicional. Em princípio, por ser um esquema simplificado, os custos serão entendidos da seguinte forma: - separação entre custos e despesas; - apropriação dos custos diretos diretamente aos produtos; - rateio dos custos indiretos.

FIGURA 1: Esquema básico de custos contabilizáveis



Salienta-se a partir da observação da figura acima que para separar os custos das despesas, faz-se necessário está em sintonia com os conceitos atribuídos na linguagem contábil sobre custos, onde existem conceitos essenciais como gastos que são considerados sacrifícios financeiros que a organização arca para obtenção de um produto ou serviço. Este sacrifício é representado pela entrega ou promessa de entrega de ativos (normalmente dinheiro) ou investimentos que são feitos com bens ou serviços ativados em função de sua

vida útil ou de benefícios atribuíveis a períodos futuros. Nestes casos, custos que são gastos relativos a bens ou serviços utilizados na produção de outros bens ou serviços, ou seja, são todos os gastos relativos à atividade de produção; despesas que são gastos com bens ou serviços não utilizados nas atividades produtivas e consumidas com a finalidade de obtenção de receitas e; perdas que são gastos não intencionais decorrente de fatores externos fortuitos ou da atividade produtiva normal da organização.

Desta forma, apesar de toda esta complexidade, os custos contabilizáveis são os gastos incorridos na fabricação de um produto ou na prestação de um serviço.

Com efeito, para se entender melhor a implicação dos custos, quer seja no uso contábil, quer no uso econômico, faz-se necessárias algumas comparações entre formações profissionais das respectivas áreas. Bilas (1980), com formação em economia, argumenta que os custos dos fatores para uma empresa são iguais aos valores destes mesmos fatores em seus melhores usos alternativos. Leftwich (1997), por sua vez, também economista, explica que o custo de uma unidade de qualquer recurso usado por uma firma é o seu valor em seu melhor uso alternativo.

Martins (1996), contabilista, entende que os custos contabilizáveis envolvem as despesas atuais e as despesas ocasionadas pela desvalorização dos equipamentos de capital, que são determinados com base no tratamento fiscal deliberados pelas normas do órgão fazendário. Na prática da atividade contábil, observa-se um vácuo no sistema contábil que apenas registra os valores históricos, puros ou corrigidos, sem, contudo, contemplar as informações sobre os possíveis resultados na aplicação de recursos em usos alternativos.

Entende-se, alternativamente que se as organizações contabilizassem os custos alternativos, colocariam seus rendimentos econômicos em patamar de equivalência a resultados auferidos em situações alternativas, evitando muitas vezes falências, bem como outras surpresas desagradáveis, além de mudanças bruscas de setores por parte dos capitais produtivos, os quais estão sempre migrando, segundo a dinâmica econômica, em busca de melhores rendimentos. Compreende-se que estes registros, ainda que não se constituam fatos contábeis, poderão ser atos contábeis da melhor qualidade na orientação para a tomada de decisões.

Quanto ao puro registro contábil, trata-se, portanto, de uma organização empregar um montante de recursos em uma determinada alternativa de investimento, no qual a contabilidade não evidencia se o resultado auferido é inferior ou superior a aplicação deste mesmo montante de recursos em outras alternativas de investimento, embora entenda a possibilidade de certo nível de risco.

Sobre o custo de oportunidade, outro aspecto relevante é a existência de duas ou mais alternativas viáveis em que a opção de uma alternativa implica no abandono ou sacrifício da não escolhida, no qual a escolhida é o custo de oportunidade da alternativa que proporciona maior satisfação. Nesse sentido, pressupõe-se que os custos de oportunidades são também os custos associados às oportunidades que serão deixadas de lado, caso a organização não empregue seus recursos de maneira mais rentáveis.

Pode-se, então, observar que os custos de oportunidades não são habitualmente percebidos na contabilidade mesmo que exista implicitamente a possibilidade de utilizá-los. Para os profissionais da área contábil, os custos considerados são aqueles em que houve gastos explícitos, ou seja, gastos com materiais que teve saída de caixa. Os custos implícitos não são contabilizados na saída do caixa, ainda que alguns contadores conceituem de forma semelhante aos economistas quanto aos custos de oportunidade.

3. OS CUSTOS EDUCACIONAIS

Pode-se afirmar que os custos educacionais são os gastos incorridos na prestação de serviços educacionais ou na garantia de direitos referentes à educação. Neste sentido, além da dificuldade de trato com o tema que ora entende-se como serviço ora reivindica-se como um direito, não se tem parâmetros específicos para se registrar, comparar, analisar e fazer projeções futuras do setor no sentido de encorajar os investimentos sejam públicos sejam privados. No quadro abaixo se evidencia que os mesmos são denotados na estrutura dos custos contabilizáveis através do modelo de determinação de custos por aluno do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Quadro 1: Elementos Constituintes do Simulador de Custo-aluno-INEP

Elementos de Custos	Quantidade	Valor
<u>1-Alunos e Turmas</u>		
a . Número de Alunos da Escola		
b . Número de Alunos por turma		
c . Número de turmas		
<u>2-Custos em sala de aula</u>		
a . Professores		
b . Auxiliares de classe (pode ser também estagiário)		
c . Material didático (aluno/ano)		

-Material escolar		
-Material de papelaria		
-Livros, revistas, etc.		
<u>3-Custos no Âmbito da Escola</u>		
<u>3.1-Administração Geral</u>		
a . Diretor		
b . Vice-Diretor		
c . Secretários		
d . Vigilância		
e . Limpeza		
<u>3.2-Suporte pedagógico</u>		
a . Coordenadores pedagógicos		
b . Supervisores de alunos		
c . Bibliotecários		
<u>3.3-Alimentação</u>		
a . Merendeira		
b . Alimentos		
-Número de refeições por dia		
-Número de alunos		
-Custo unitário		
<u>3.4-Equipamentos</u>		
a . Reposição de equipamentos		
b . Manutenção de equipamentos		
c . Instalações		
Total		

FONTE: Quadro adaptado com base no Simulador de Custo-aluno INEP-www.custoaluno.inep.gov.br

Este quadro de custos educacionais baseia-se no simulador de custo-aluno, um aplicativo desenvolvido pelo INEP com o objetivo de estimular o debate sobre os custos educacionais no país, levando-se em consideração que se trata de um tema pouco conhecido e de fundamental importância quando se pensa na construção de uma escola de qualidade seja ela pública ou privada.

O simulador de custo-aluno foi concebido de forma a possibilitar um manuseio simples e direciona-se a alunos de graduação, professores, pesquisadores e, sobretudo, a

curso de formação de licenciados e como é de fácil compreensão serve também a outros interessados.

Cabe alertar que tendo em vista sua simplicidade, os valores de custo-aluno obtidos por intermédio do simulador são apenas aproximados e oferecem tão somente uma ordem de grandeza da distribuição dos custos entre as diferentes rubricas. Por essa razão, neste trabalho já se observa a possibilidade de modificações quanto à utilização a que se pretende fazer, salientando que se trata de um modelo relevante para adaptações a cada realidade, uma vez que a área de educação é desprovida de estudos numa perspectiva, principalmente, dos custos de oportunidade, aos quais este modelo pode servir de base.

Neste sentido, vale destacar que o modelo proposto pelo INEP, está centrado no custeio por absorção, onde na produção do serviço, serão absorvidos todos os custos incorridos, quer sejam custo fixo ou variável quer sejam custos diretos ou indiretos. Custos fixos são custos que acontecem independentemente da ocorrência da prestação dos serviços, a exemplo do aluguel de um prédio para o funcionamento de uma escola, mesmo que não esteja em operação o custo continua a existir. Os custos variáveis são aqueles que variam na medida em que se aumenta a demanda pelos serviços, nesse caso, os custos com pessoal e materiais necessários a prestação do serviço: irão aumentar na medida em que mais serviços sejam demandados.

Quanto aos custos diretos são aqueles diretamente relacionados com o serviço, enquanto os custos indiretos são os que não estão diretamente vinculados com o serviço, e que para serem vinculados aos diversos serviços prestados são necessários rateios e cálculos para se fazerem a repartição dos mesmos.

Com efeito, a discussão sobre custos educacionais contabilizáveis ou alternativos, praticamente inexistente o que dificulta ainda mais a compreensão seja dos usuários enquanto serviço seja do cidadão enquanto direito daquilo que efetivamente custa ou do que se paga pela educação.

4 CUSTOS DE OPORTUNIDADE NA EDUCAÇÃO

Na educação, os investimentos têm sempre uma perspectiva de retorno para o longo prazo, tendo em vista a sua própria natureza de formação específica, mas também geral do cidadão. Isso de alguma forma faz o tema custos na educação ser pouco discutido por outros interessados que não os que a tratam como um negócio. Além disso, apesar de efetivamente os serviços educacionais serem comprados e vendidos normalmente não se discute abertamente a educação como um negócio, o que faz do tema custo não ser pautado com mais efetividade fora dos espaços não comuns de atuação das leis de mercado (VASCONCELOS, 2002).

A educação é um direito constitucional do cidadão e um dever do Estado, embora com variações para serviço ao longo da história da educação no Brasil, entretanto, as organizações educacionais carecem estruturalmente de construção e manutenção e isto representa custos fixos e variáveis, além da inevitável comparação entre ofertantes e demandantes educacionais que sejam públicos ou privados.

Para Verhine (1998) quando se aplica a ideia de custos de oportunidade à educação, pode-se dizer que os materiais didáticos, o equipamento escolar, os prédios e o tempo das pessoas envolvidas (alunos, professores e funcionários) todos possuem custos em virtude de possuírem utilizações alternativas. Desta forma, os recursos dotados para a educação poderiam ter sido usados, para outro fim alternativo, por exemplo, em saneamento básico. A construção de mais uma sala de aula poderá significar o sacrifício de algum outro programa alternativo – custos com o programa “Fome Zero” para efeito de ilustração.

Castro (1973) argumenta que numa perspectiva do aluno, o custo direto com a educação é a renda sacrificada resultante da ausência forçada, total ou parcial no mercado de trabalho. Neste sentido, não só os investidores diretos da educação alocam alternativamente seus recursos, mas os alunos, sobretudo, aqueles de escolas particulares que além do tempo empregado nos estudos (e, por sua vez, tempo também pode ter um equivalente em dinheiro), têm custos de oportunidade educacionais relativos ao sacrifício a que esses últimos se submetem por sua opção.

Na concepção de Verhine (1998) deveria parecer óbvio que o conceito de custo como oportunidade sacrificada fosse muito mais amplo do que o conceito de custo sendo a remuneração ou despesa. Este entendimento demonstra a importância tanto do custo contábil quanto do econômico bem como a necessidade de articulação entre estes.

Lordelo e Verhine (2001) salientam que se tende a equiparar custos imediatamente a dinheiro, porque em termos econômicos o custo refere-se aos recursos reais que são representados pelo gasto em dinheiro, esses recursos reais incluem não apenas os instrumentos comprados (que, por conseguinte, têm um preço de mercado), como também os recursos que não são vendidos ou comprados. Desse modo, para determinar os custos educacionais, o tempo dos alunos e de voluntários não remunerados deve ser considerado, uma vez que esse tempo pode ter utilizações alternativas com valor econômico.

Com efeito, o modelo de custo elaborado pelo INEP mencionado no quadro 2, bem como outros que trabalhem nesta perspectiva possibilitam uma reflexão sobre os custos implicados na educação para todos envolvidos sejam diretos ou indiretos. Os custos contabilizados ou alternativos são importantes de ser analisados, pois tanto alunos, quanto pais, educadores, empresários da educação ou governos precisam saber que os recursos investidos na educação não se originam do nada e por esta razão precisam ser aplicados com um mínimo de racionalidade (WOODHALL,1976).

Portanto, para se empreender um planejamento adequado, bem como uma gestão eficaz a frente dos investimentos educacionais, mister se faz compreender tanto os custos contabilizáveis quanto os econômicos, além da boa articulação entre estes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo, observou-se que o conhecimento do conceito de custo de maneira geral, contábil, bem como de oportunidade além da articulação entre estes é de essencial importância para que os próprios relatórios contábeis possam ser mais úteis aos usuários da contabilidade quando se propõe a entender ou interpretar as relações das organizações educacionais para além dos seus domínios internos.

O custo de oportunidade não deve limitar-se apenas à sua importância na apuração do resultado econômico, pois a utilização efetiva do seu conceito como auxílio a contabilidade fornece subsídios aos gestores para poder avaliar o que comprar o que produzir e, especialmente, avaliar as taxas de retornos nas decisões sobre investimentos.

Nesse contexto, quando a operacionalização do conceito do custo de oportunidade é bem elaborada na área contábil e devidamente utilizada pela gestão da organização, pode tornar-se uma ferramenta importante na geração de informações para o processo decisório.

No caso específico da educação, é preciso que os custos de oportunidade sejam aliados dos custos contabilizáveis, para que se possa visualizar a real situação das entidades, quer seja no setor privado, quer no setor público, sobretudo, neste último, onde não é possível que se pense conforme o dito popular “estamos gastando dinheiro do governo” como se este não fosse um sacrifício social do seu uso alternativo.

Com efeito, verifica-se que a utilização do custo de oportunidade é um instrumento valioso no processo de tomada decisão, pois na medida em que se têm conhecimento sobre este pode-se escolher a melhor alternativa para o gasto, especialmente, quando se tem mais de uma opção a ser escolhida, embora não se possa descartar os custos contabilizáveis, pois, os

mesmos propiciam informações relevantes e permite melhor avaliação em relação aos custos incorridos, onde se pode efetuar melhorias no processo de produção de um produto ou da prestação de um serviço, para que sejam diminuídos os custos e otimizados o resultado das entidades quer sejam elas com fins lucrativos ou não.

Finalmente este trabalho conclui que tanto os custos contabilizáveis quanto os de oportunidades são elementos indispensáveis nas análises para avaliar o uso adequado dos recursos tanto público quanto privado na educação e que a junção dos dois conceitos assume papel relevante quanto à observação da qualidade dos investimentos praticados, inclusive em outras áreas sociais. Infere-se que embora o tema custo não seja comum nas pautas de discussões das organizações educacionais, inevitavelmente tem tangenciado os posicionamentos referentes às decisões de gastos públicos, privados, bem como das famílias ou indivíduos.

REFERÊNCIAS

BACKER, Norton; JACOBSEN, Lyle. **Contabilidade de Custos: uma abordagem gerencial**. 2 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1984.

BILAS, Richard. A. **Teoria microeconômica**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

CASTRO, C. M. **Investimento em educação no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA, 1973.

LEFTWICH, Richard H. O sistema de preços e alocação de recursos. 8 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1997.

LORDELO, J. A; VERHINE, R. E. **O retorno do investimento em mestrado e doutorado para professores universitários: uma avaliação econômica da educação pós-graduada**. Estudos em Avaliação Educacional, vol. 24, jul./dez., 2001, p.165-186.

MARTINS, Eliseu. **Contabilidade de Custos**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**: São Paulo: Atlas, 1996.

VASCONCELOS, Marco Antonio Sandoval de. **Economia: micro e macro**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

VERHINE, R. E. **Determinação dos custos educacionais: uma análise panorâmica do estado da arte**. Revista Educação - PUC/RS, 1998, p. 107-122.

WOODHALL, M. **Análise de custo e benefício no planejamento educacional**. Cadernos de pesquisa, vol. 16, março de 1976, p. 94-113.

BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em [http:// www.custoaluno.inep.gov.br](http://www.custoaluno.inep.gov.br). Acesso em 12/06/2004.

GT5 – PLANEJAMENTO DE GESTÃO EDUCACIONAL
A GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL FRENTE À POLÍTICA DE
PLANOS (DES)ARTICULADOS

Maria Couto Cunha,
Profa. da Faculdade de Educação da UFBA
mcouto@ufba.br

Maura da Silva Miranda
Mestranda do Programa da Pós-Graduação da Educação da UFBA
mauravalente@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o objetivo de fazer uma reflexão sobre a gestão da educação municipal no Brasil nos dias atuais associada às políticas de planos nacionais em desenvolvimento nas últimas décadas. Parte do princípio de que tal política, mesmo assentada legalmente sobre os princípios constitucionais da autonomia, dos regimes de colaboração e de cooperação entre os entes federados, tem sido desenvolvida no país através da formulação de planos, projetos e programas temporários, desarticulados entre si e desvinculados de uma política de financiamento adequada.

O foco da discussão consiste em questionar se tais políticas têm, de fato, assegurado esses princípios constitucionais, ou se, mesmo fundamentadas na intenção de prestar apoio aos municípios no sentido de garantir-lhes o fortalecimento na implementação de suas políticas, não vem protelando a definição de políticas necessárias para este fim, reescrevendo, assim, uma história de políticas iníquas de financiamento e assistência técnica, que podem resultar, no caso daqueles municípios de baixo poder de arrecadação, na sua dependência econômica e política em relação aos demais entes da Federação.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF 88) consolidou significativas mudanças na esfera municipal, constituindo o município como um dos entes da Federação dotado de autonomia política e administrativa, assegurando-lhe o direito de elaborar sua Lei Orgânica e transferindo-lhe o dever de responsabilizar-se, inclusive financeiramente, pela ordenação e o desenvolvimento social em sua jurisdição. Assim, ao município coube garantir políticas sociais básicas, como a oferta da educação infantil e do ensino fundamental, mediante a implementação de políticas públicas locais, em regimes de colaboração e de cooperação com os demais entes federados, visando à consolidação da concepção democrática do Estado e dos princípios federalistas. Com vista a assegurar uma organização sistêmica nessa ordenação da

educação nacional entre os diferentes entes federados, a mesma Constituição previu a gestão da educação nacional mediante uma política de planos, estabelecendo em seu artigo 214, a importância da elaboração de um Plano Nacional de Educação - PNE, com o objetivo de,

articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (BRASIL, CF, art. 214, 1988).

Treze anos depois foi sancionada a Lei 10.172/2001 aprovando um PNE com diretrizes, objetivos e metas da educação nacional. A referida lei estabelecia em seu artigo 2º que a partir de sua aprovação os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar seus respectivos planos de educação.

Relatando assim, parece que está posta aí a base estrutural necessária para um sistema nacional de educação: **autonomia** dos entes federados no planejamento das políticas locais; **planos** de educação articulados; regimes de **colaboração** para normatização de políticas comuns e de **cooperação** para o atendimento às necessidades de financiamento. Mas a verdade é que, mesmo depois de vinte e três anos de promulgada a Constituição, nesta estrutura da gestão da educação no Brasil, são encontradas sérias fragilidades. Analisemos cada um desses termos na forma como eles vêm sendo concebidos e utilizados na implementação da gestão da educação nacional desde o final da década de 90 até aos dias atuais, dentro das políticas de planos nacionais, de forma a entender como tais estratégias dessa implementação têm refletido na gestão da educação municipal.

O primeiro diz respeito à **autonomia** municipal. Iniciemos com a pergunta: que autonomia os municípios têm? Até que ponto estes entes exercem sua autonomia na implementação das políticas públicas educacionais? Esta é uma indagação necessária se confrontarmos o que está posto na CF 88 e o que estabelece a LDB 9394/96 sobre o assunto. É certo que a LDB reafirma o princípio da autonomia dos entes na criação dos sistemas de ensino no artigo 8º, mas contraditoriamente, determina no § 1º do mesmo artigo que,

caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. (BRASIL, LDB 9394/96. Art.8º. § 1º).

Nesta perspectiva, quando o governo central é colocado como coordenador das políticas educacionais em regime de colaboração, é resguardada aos entes subnacionais certa condição de subalternidade. Neste sentido, os legisladores retornaram ao princípio de concentração do poder na União, não assegurando assim o que reza a Constituição. Para

alguns pesquisadores, como Paulo Hentz (2009)⁵⁶, a coordenação, neste caso, produz relações hierarquizadas. Segundo Hentz há, portanto, neste sentido, *um traço cultural atávico que ainda precisa ser superado na sociedade brasileira*.

Ainda refletindo sobre a autonomia da gestão municipal, cabe aqui mais um questionamento: quando a LDB 9394/96 recentraliza a gestão na União, estará revelando o entendimento da União de que os municípios brasileiros não têm condições de assumir esta autonomia? Isto é provável, porque o exercício da autonomia implica em diferentes condições que vão para além do reconhecimento legal. O princípio de autonomia municipal implica em condições materiais, sejam estas de ordem técnica, sejam de ordem financeira. E é sabido que muitos municípios brasileiros não dispõem de condições técnicas (recursos humanos qualificados) e, tampouco condições financeiras (dada à baixa capacidade de arrecadação de muitos deles), para assegurarem uma efetiva e contínua gestão de suas políticas. Em municípios pequenos, situados em regiões de menor desenvolvimento econômico - como é o caso de muitos municípios baianos - onde a economia costuma ser, eminentemente, rural e agrária, o financiamento das políticas fica comprometido, pois normalmente a base das arrecadações dos impostos incide, em sua maioria, sobre atividades urbanas. Estes municípios se vêem então, sem condições adequadas para arcarem com suas políticas educacionais. Assim, o desenvolvimento econômico desigual a partir dos diferentes portes de municípios gera iniquidades e disparidades regionais, resultando na perda da autonomia e na dependência destes entes em relação a outros, colocando em risco a qualidade da gestão da educação e a garantia da universalidade dos direitos.

Estas considerações levam-nos a compreender a autonomia municipal, num país tão desigual como o Brasil, como um direito constitucional muito tendencioso. Isto porque, se por um lado esse princípio resultou das conquistas sociais da democracia e do direito defendidas por diversos movimentos sociais em que a sociedade aspirava à restauração das liberdades individuais e desejava a descentralização da gestão pública do órgão central para a criação de um projeto democrático nacional, por outro, se deveu em grande parte, ao caráter com que se consolidou no país as políticas de descentralização e municipalização, transferindo responsabilidades para os municípios (OLIVEIRA, 2008. p. 180). Este processo, desconectado das formas de redistribuições de recursos para os municípios que encontram dificuldades para assegurar a plena execução de suas políticas sociais, compromete a

⁵⁶ Paulo Hentz é Doutor em Pedagogia pela Universidade de Siegen (2003), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1994). Atualmente professor da Universidade do Vale do Itajaí, professor e coordenador de curso do Instituto De Parapsicologia E Potencial Psíquico e é conselheiro do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina.

autonomia do poder local e, conseqüentemente, a qualidade da educação nacional, visto que 75% dos 5.560 municípios brasileiros têm menos de 20 mil habitantes (SANDER, 2009).

Romualdo Portela de Oliveira (2008) afirma que os ideais de descentralização da gestão da educação no Brasil receberam influências internas e externas. No plano interno, algumas influências advieram dos discursos dos movimentos de base da Igreja Católica, influenciados pela Teoria de Libertação de Paulo Freire que defendiam a participação das classes populares na gestão da educação e, para tanto, acreditavam que seria necessária a descentralização das decisões do poder central para as instâncias locais. Esse argumento fundava-se na idéia de que se a população estiver mais próxima fisicamente do centro de decisões, encontra garantida aí sua participação democrática. Porém, ainda hoje estes ideais não foram consolidados, em grande parte porque em âmbito municipal, a gestão continua centralizada em determinados grupos políticos, resquícios de uma concepção de política coronelista e patrimonialista desenvolvida em todo o país desde a década de 30. Já no plano externo, são consideradas as lutas da sociedade civil pela autonomia e participação do cidadão na definição das políticas, como forma de garantir a efetividade dos direitos.

Além disso, as medidas de descentralização receberam forte influência dos organismos internacionais na definição das políticas de Estado nos países menos desenvolvidos. No Relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) datado de 1962, é possível ler as orientações para a administração pública dos países subdesenvolvidos e/ou emergentes, com vista a garantir o desenvolvimento nacional e local,

(...) os governos devem descentralizar a autoridade para a tomada de decisão tão rapidamente quanto praticamente possível for, para acelerar o desenvolvimento econômico e social e para tornar os efeitos de seus programas duráveis a longo prazo. (Relatório da ONU, 1962. p.6)

Podemos acrescentar que os ideais de descentralização, municipalização, democracia e participação social, apesar de visarem à garantia da participação das instâncias subnacionais na gestão pública, corresponderam a uma face da política neoliberal a que foram submetidos os países da América Latina, entre eles o Brasil, desde a década de 60 e, de forma mais intensa, a partir dos anos 80, como estratégia de desestruturação de setores econômicos e dos serviços estatais (OLIVEIRA, 2008. p. 179).

Assim, a idéia de autonomia municipal no Brasil sustenta-se ideologicamente nas formulações dos organismos internacionais, cujos discursos assentam-se nas ideologias capitalistas, defendidas principalmente pelo Banco Mundial, com o argumento da “racionalização” e com a idéia do “Estado Mínimo”. Essa lógica defende a responsabilização da oferta da educação básica para as instâncias locais tirando-a da tutela do governo central.

Daí porque nas recentes reformas foi orientado aos municípios que criassem seus sistema de ensino, tornando-se responsáveis pelo planejamento, normatização, administração e financiamento de suas políticas educacionais. Com isso, pode-se perceber que a proposta de autonomia municipal no Brasil confluiu-se com a alternativa antidemocrática e excludente. Antidemocrática porque não garantiu a participação das classes populares em sua gestão e excludente porque não assegurou a equidade das políticas e a igualdade de oportunidades para a manutenção do ensino entre todos os municípios (OLIVEIRA, 2008. p.181).

Ao relacionar estas questões com as possibilidades de efetivação dessas políticas concebemos que há uma relação dialógica e necessária entre autonomia e planejamento. Por isso, a Lei 10.172/2001 previu para os entes autônomos a elaboração de seus respectivos planos de educação, em observância a sua realidade local e as diretrizes e metas da educação nacional. Os municípios brasileiros encontram-se, desde então, diante da exigência legal de elaborarem seus Planos Municipais de Educação - PME, com projeções de alcance de metas para dez anos. Eis aqui o segundo princípio inscrito no texto constitucional que diz respeito à gestão das políticas educacionais que propomos analisar a seguir: o planejamento articulado.

É correto afirmar que no caso do setor educacional, o planejamento se configura como uma ferramenta importante para que os poderes constituídos cumpram seu dever de assegurar aos cidadãos o direito constitucional a uma educação escolar de qualidade, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, evitando as improvisações e os desperdícios dos recursos financeiros tão escassos em alguns pequenos municípios devido ao desigual desenvolvimento em diferentes regiões do país (MONLEVADE, 2002). Todavia, o cenário educacional brasileiro tem sido marcado por uma política de elaboração dos Planos, de forma desarticulada.

Meneses (2000) afirma que no Brasil sempre houve a intenção de se consubstanciarem políticas educacionais em planos. A própria Constituição Federal de 1988 em seu artigo 214 prevê a elaboração de um Plano Nacional de Educação, visando à articulação do ensino em seus diversos níveis. Entretanto, segundo a referida autora, há um consenso entre estudiosos da educação, de que uma forma responsável de se fazer políticas públicas de educação é através de atos legislativos que assegurem o Direito Educacional. Como exemplos desses atos legislativos têm-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, as emendas constitucionais nº14/96 e a nº 53/2006, as diversas legislações ordinárias, além das normas emitidas pelos Conselhos de Educação. Tais documentos formam um corpo legal cuja análise permite definir e assegurar as políticas educacionais de educação no país. Porém, muitas vezes, os governos têm buscado deliberar acerca das políticas educacionais através de

planos, programas e projetos temporários que não implicam diretamente na responsabilização das gestões públicas, pelo fato de não se poder estabelecer sanções em caso de seu não cumprimento. Além disso, os planos nem sempre direcionam recursos e definem as obrigações de cada ente. Neste sentido,

(...) Os planos constituem importante fonte de política, mas infelizmente, de políticas educacionais esquecidas, poucos são inteiramente executados e quase sempre terminam abandonados pelos ocupantes do poder. (MENESES, 2000. p. 11)

Um exemplo desses planos de políticas educacionais que ficou esquecido por anos foi o próprio Plano Nacional de Educação, que dentre os anos 2001 a 2006 muito pouco do que foi previsto em suas metas foi implementado. Basta uma breve observação no texto do PNE e um olhar atento à implementação das políticas educacionais no Estado da Bahia, por exemplo, dentre 2001 a 2006 para perceber que muitas de suas metas não foram implementadas: o PNE estabeleceu o prazo de um ano para implementação de planos de carreira, mas é comum encontrar municípios que ainda hoje não tem assegurado o avanço na carreira de seus profissionais; o PNE propunha formação inicial e continuada para todos os docentes, mas o governo federal, durante anos, não abriu universidades federais para o cumprimento desta meta. No Estado da Bahia, a formação de professores ainda é uma meta a ser atingida⁵⁷ e, para ser garantido o acesso ao ensino superior, a responsabilidade tem sido direcionada ora para a rede mantida pelo Estado federado, ora para a iniciativa privada. Somente nestes anos finais do plano criou-se um programa nacional de formação de professores em serviço da educação básica através da Universidade Aberta do Brasil- UAB, que ainda apresenta muitas dificuldades na gestão, para assegurar a primeira licenciatura dos professores em serviço; o PNE assegura a gestão democrática da educação, mas no que se refere à capacitação dos membros dos conselhos de educação dos municípios, somente em 2004 iniciaram-se algumas tímidas políticas de formação de conselheiros, após o lançamento do Proconselho em setembro de 2003, e em 2011 vê-se iniciativas de formação à distância de conselheiros escolares; não se erradicou o analfabetismo no Brasil, conforme inclusive preconizava a Constituição Federal, determinando o prazo de dez anos para esta ação; as ações de elevação da qualidade de ensino não aparecem eficientes dados os baixos indicadores de rendimento escolar medidos por exames nacionais; não se efetivou a educação em tempo integral na

⁵⁷ Segundo dados do último Censo Escolar em 2011, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 35% dos professores da rede estadual e 76% da rede municipal da Bahia ainda não possuem formação superior completa.

escola básica; o PNE não se fez acompanhar de planos estaduais e municipais, em todo o país que dessem continuidade ao estabelecido nas suas metas e prioridades.

Ao que parece, faltou uma maior articulação da União com os demais entes na orientação⁵⁸ aos municípios para a elaboração de seus PMEs, pois se observa ainda hoje que, embora já tenha encerrado a vigência do PNE/2001 e um novo plano esteja em tramitação no Congresso Nacional, o PL 8035, a maioria dos municípios ainda não tem conseguido planejar a gestão local mediante uma política de planejamento participativo e a longo prazo como se propõem a política de planos. Segundo dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC), realizada em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), menos da metade dos municípios brasileiros (44%) possui plano de educação, ou seja, em números absolutos, 2.427 dos 5.565 não têm um conjunto de metas educacionais formalizadas a serem cumpridas pelo poder público local.

No Estado da Bahia, com vista a orientar tecnicamente as equipes gestoras locais na elaboração dos PME's, desde 2008 o Governo, através do Programa de Apoio à Educação Municipal - PROAM⁵⁹, com vistas de implementar o regime de colaboração, vem desenvolvendo orientação técnica direta aos municípios que ainda não possuem seus planos. Segundo dados do PROAM em 2011 somam-se 285 municípios atendidos pelo programas, destes 67 encontram-se com seus planos elaborados e 108, em processo de elaboração.

A construção de um Plano Municipal de Educação para o poder local representa um grande avanço, pois o mesmo pode ser um instrumento de gestão das políticas públicas locais, legitimado pela participação social, tendo como base o diagnóstico da realidade local. Além disso, devido a sua duração (10 anos) ele configura-se como um plano de Estado e não um plano de um determinado governo, sendo por isso, um instrumento de superação da descontinuidade das políticas em âmbito local (MONLEVADE, 2002). Porém, apesar da importância do PME para a gestão do poder local, outros instrumentos de planejamento demandados pelas políticas do governo central superpõem a sua elaboração e implementação, causando um acúmulo do exercício de planejar sob diversas orientações. O que se observa ao longo dos anos é uma verdadeira maratona de elaboração de planos e programas de educação,

⁵⁸ Para orientar os municípios na elaboração do PME foram empreendidos esforços através dos programas como: Programa de Apoio às Secretarias Municipais – PRASEM; Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação- PRADIME com o apoio da UNDIME; e do Programa de Apoio à Educação Municipal- PRADEM, implementado pela UFBA.

⁵⁹ A orientação e o acompanhamento dos PME's, por parte da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia é uma dentre as dez ações que o PROAM desenvolve. O programa tem como objetivo fortalecer os Sistemas Municipais de Ensino, por meio do apoio e assessoramento às Secretarias Municipais de Educação, intensificando o regime de colaboração na garantia de uma educação de qualidade.

que depois de elaborados ficam esquecidos e engavetados pelos gestores públicos, devido às mudanças de rumos das orientações dos órgãos centrais.

Além disto, embora tenham seus Planos Municipais de Educação devidamente elaborados, muitos municípios, poderão não conseguir operacionalizar suas metas com vista a cumprir os objetivos estabelecidos, pois lhes faltam condições de financiamento, que a política de fundos não tem podido resolver, mesmo depois de alguns avanços do FUNDEB⁶⁰. O referido fundo, conforme demonstram os dados da tabela abaixo com uma simulação feita por Pinto (2005), não assegura a equalização no financiamento educacional:

TABELA 01 – Simulação dos Valores Médios do FUNDEB em alguns Estados

SIMULAÇÃO VALORES MÉDIOS DO FUNDEB			
Estados	FUNDEF	FUNDEB sem complementação	FUNDEB COM COMPLEMENTAÇÃO
Rio de Janeiro	1.083	908	908
Santa Catarina	1.172	1.007	1.007
Tocantins	1.132	1.009	1.009
São Paulo	1.474	1.193	1.193
Bahia	541	525	608

Fonte: Artigo de Jose Marcelino de Rezende Pinto, *Requisitos para a Construção do FUNDEB aprovado em junho de 2005*.

Segundo dados da tabela, os valores médios dos Estados não alteraram substancialmente. A Bahia, por exemplo, continuou em situação de desvantagem em relação a Estados do sul e sudeste. Logo, pode-se perceber que estas disparidades financeiras limitam as condições de investimentos diversos nas redes de ensino situadas em estados menos desenvolvidos economicamente. Portanto, em muitos municípios as condições são mínimas para a implementação das sonhadas metas de seus Planos Municipais de Educação.

Assim, constata-se que os pequenos municípios têm apresentado duas dificuldades com a política de planos: dificuldades de elaboração e limitações financeiras para a execução das metas. Isto é resultado da implantação de uma política de municipalização desarticulada das formas de assistência técnica e financeira, devidamente regulamentadas pelo regime de colaboração e de cooperação, respectivamente. O que se vê é um silêncio da legislação sobre o assunto sendo que a edição de novos planos continua a não levar em conta uma definição de tais termos. Isto posto, percebe-se que é necessário que a União e os Estados definam claramente suas funções colaborativas e cooperativas, conforme prevê a Constituição.

⁶⁰ Principais avanços do FUNDEB em relação do FUNDEF: abrangência do novo fundo para os diversos níveis e modalidade de ensino; elevação do percentual de 15% para 20%; ampliação das fontes de financiamento que passam a incluir impostos dos estados e municípios; e aumento na complementação da União ao fundo, isto para o período de 20 de junho de 2007 a 30 de dezembro de 2020.

Passemos, então, à reflexão de como vem sendo implementados estes regimes constitucionalmente estabelecidos, na gestão das políticas educacionais do país.

A falta da normatização para a operacionalização dos regimes de colaboração e de cooperação entre os entes federados, que defina as competências de cada ente, assegure a autonomia em sua esfera de poder e regule as formas de redistribuição e equalização, constitui-se hoje um fator que dificulta a cooperação recíproca entre os entes da federação (CURY, 2006 apud SOUZA). Diante disto, a federação brasileira ainda continua enfrentando o grande desafio, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, de equalizar as oportunidades educacionais, de forma a assegurar um padrão mínimo nacional de qualidade da educação. Dada a falta de legislação neste sentido, assiste-se a uma recentralização do papel da União na implementação das políticas em nome da democratização e da mobilização caracterizada pela campanha “Todos Pela Educação”, sem o devido fortalecimento da autonomia dos entes subnacionais e sem a devida equalização no financiamento da educação.

No que concerne ao conceito e operacionalização das políticas sob estes dois regimes, observa-se um conflito. O regime de colaboração é um conceito estreitamente ligado ao princípio federativo brasileiro e está assegurado no artigo 211 da Constituição Federal de 1988, que determina que os entes federados - a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios – deverão implementar suas políticas públicas de forma articulada, em colaboração. A colaboração implica em visão sistêmica entre entes autônomos, sendo incoerente, nesta perspectiva, pensar em idéias de coordenação e subordinação (HENTZ, 2009). Por seu turno a LDB assegura o regime de colaboração seu artigo 8º tal como fora instituído na Constituição Federal. Todavia, no mesmo artigo, no parágrafo § 1º, a LDB determina que caberá à União a coordenação da política nacional. Considerando que o princípio de colaboração supõe relações entre entes autônomos, colocar sua coordenação nas mãos da União no que se refere às políticas educacionais, é, no mínimo, contraditório e permite a compreensão de que, a intencionalidade da União no controle dessas políticas, reserva aos Estados e Municípios uma colaboração na condição de subalternidade no federalismo brasileiro, conforme já mencionado no início deste artigo.

As definições conflituosas em torno do regime de colaboração e de cooperação estão presentes nas atuais políticas educacionais do Ministério da Educação, quando comumente utilizam um termo como substitutivo do outro, referindo-se ao que a Constituição Federal determinou em seu artigo 23⁶¹, com vista a assegurar a equalização das políticas públicas no

⁶¹ BRASIL, Constituição Federal, 1988. Art. 23. Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional (Redação da Emenda Constitucional nº. 53 de 2006).

país. É comum encontrar em manuais de planejamento distribuídos pelo Ministério da Educação entre os municípios, o termo regime de colaboração sendo concebido como mecanismo de gestão compartilhada no financiamento da educação, com vista a assegurar a equalização das políticas públicas. Regime de colaboração, no sentido do PDE, consiste em,

compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento do ensino, numa visão sistêmica entre os entes federados, sem ferir-lhes a autonomia. (Manual do PDE, Razões, Princípios e Programas, 2007).

É instigante constatar que tanto as políticas do PDE, que prevêm a assistência técnica quanto as que prevêm a assistência financeira, configuram-se como política em regime de colaboração. Em relação à definição de regime de colaboração nos instrumentos do PDE, observa-se ainda que o referido plano o concebe de duas formas: vinculado à idéia de subordinação dos entes subnacionais, quando assegura a coordenação da União na implementação das políticas, e vinculado ao conceito de cooperação, quando o relaciona ao financiamento. Segundo Monlevade (2010) é importante atentar para estes conflitos na definição de termos constitucionais, uma vez que a disseminação da concepção de um pode implicar na desconsideração do outro, pois ao assumir colaboração com perspectivas de financiamento de políticas de governos, a União protela a definição constitucional em legislação complementar da efetiva cooperação entre os entes, como a política de fundos, também vem protelando a regulamentação do regime de cooperação.

Todavia, na interpretação de Monlevade o regime de cooperação (CF, art. 23, V) refere-se à função executiva entre os entes federados, enquanto que regime de colaboração (CF, art. 211) cabe ao aspecto normativo dos sistemas de ensino. Dessa forma, a colaboração entre os sistemas visa definir as legislações e normas através dos conselhos de educação, já a cooperação, por sua vez, objetiva assegurar a equalização no financiamento das políticas e a garantia de uma padrão de qualidade, seja em caráter de complementação, suplementação ou redistribuição, conforme assegura o artigo 75 da LDB 9394/96, *in verbis*:

A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino. (BRASIL, LDB 9394/96, art. 75)

Talvez a falta de utilização adequada dos termos colaboração e cooperação, seja decorrente da falta da normatização para a operacionalização da cooperação federativa mediante legislação complementar da CF - como prevê o parágrafo único do artigo 23 da

CF/1988⁶² - que venha a definir as competências de cada ente, a assegurar a autonomia em sua esfera de poder e a regulamentar as formas de redistribuição e equalização, para além das políticas de fundos temporários e das políticas de planos de governo.

Visando cumprir o preceito constitucional da cooperação, diversas estratégias já foram criadas no país. Na década de 90 mereceu destaque a política dos famosos PTA's- Planos de Trabalhos Anuais, que deveriam ser elaborados pelos municípios que necessitavam da suplementação financeira da União no financiamento de suas políticas e serem encaminhados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE para o pleito de recursos complementares. Assim, nestas políticas supletivas do MEC na década de 90, o FNDE previa que elas fossem restritas aos municípios de baixa arrecadação que, estando adimplentes com a União, tivessem condições de elaborar e executarem PTA's em conformidade com portarias expedidas pelo presidente do FNDE e pelo MEC da época. Ocorreu no período que os municípios que tinham menor disponibilidade de recursos, além de apresentarem pendências com a dívida ativa da União, dentre outros encargos sociais, revelaram também um baixo índice de capacidade técnica para elaborar os PTA's conforme regulamentação exigida. Os mesmos terminavam por não conseguir acessar os recursos que paradoxalmente, passavam a ser destinados aos municípios que tinham condições de arrecadação satisfatórias. Isto porque, estes possuíam também equipes gestoras com capacidade técnica apurada que conseguiam atender ao pleito com projetos bem elaborados, e em conformidade com as portarias do FNDE/MEC (EVANGELISTA, 2010)⁶³. Assim, a política que deveria equalizar as oportunidades, reforçava as desigualdades.

Considerando as dificuldades de acesso às políticas nacionais por parte dos municípios que mais precisavam, o Ministério de Educação adotou em 2007 mais uma nova estratégia de planos para as políticas de redistribuição e suplementação, convocando todos os municípios brasileiros a assinarem um compromisso de gestão chamado Compromisso Todos Pela Educação, instituído pelo Decreto n 6.094 para, num esforço conjunto e articulado para atingirem as metas do PNE, assegurar a qualidade da educação em todo o país. A adesão ao

⁶² Constituição Federal, 1988. Art. 23. Parágrafo único. Art. 23. Parágrafo único Lei complementar fixará normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.

⁶³ Rosana Evangelista é doutora pela Faculdade de Educação da USP. Sua tese, *Pacto Federativo e Financiamento da Educação: A Função Supletiva e Redistributiva da União – o FNDE em destaque* foi apresentada no encontro do GT de Financiamento da Educação da Anped em Curitiba, 2010. A sua pesquisa revelou que, apesar da função do FNDE ser suplementar para os municípios que tem baixa arrecadação, municípios mais desenvolvidos como os do RS, SP, RJ são os mais atendidos pelo FNDE em suas políticas.

compromisso implicou no comprometimento de os entes subnacionais desenvolverem as ações previstas em 28 Diretrizes e definidas no PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, composto por uma significativa quantidade de programas.

Com vista a assegurar a melhor distribuição no financiamento das ações do PDE foram atendidos prioritariamente os municípios de menor IDEB – Índice de Qualidade da Educação. E, no intuito de assegurar a participação e a mobilização social dos municípios na definição de suas políticas prioritárias, o MEC disponibilizou equipe técnica para, em visita aos municípios, realizarem um diagnóstico da educação municipal e elaborarem juntamente com um Comitê Local mais um plano: o Plano de Ações Articuladas - PAR, definindo as políticas, os programas e projetos necessários ao desenvolvimento da gestão local. Importa registrar que na elaboração do PAR em municípios que tem elaborado seus PME's, nem sempre são consideradas as metas destes planos. Assim, o PAR não tem considerado o diagnóstico, os objetivos e metas do PME, configurando-se como um instrumento que o superpõe.

Essa forma de assistência técnica e financeira da União através do PAR tem se dado, principalmente, através de programas e projetos elaborados pelo MEC e executados pelo Distrito Federal e os municípios. Observa-se ao longo dos anos, de forma ainda mais acentuada nos últimos três – depois da formulação do Plano de Desenvolvimento da Educação, uma sobreposição de programas e projetos nessas instâncias de poder sendo que muitas vezes a adesão e implementação destes programas não se constituem em metas prioritárias da educação municipal. Há uma verdadeira maratona dos municípios para acessar estas políticas do MEC com a intenção assegurar o financiamento de ações que possam contribuir com a qualidade da educação e ampliação da sua oferta de ensino. Esta realidade, se por um lado pretende representar a intenção do município em buscar os subsídios técnicos e financeiros para gerirem a educação local e a intenção do Ministério em assumir sua função legal de articulador e coordenador das políticas nacionais, por outro pode revelar-se em um desperdício de recursos públicos, quando aplicados mediante uma política nacional desarticulada entre o MEC e os entes subnacionais. São políticas necessárias, mas implementadas segundo uma sistemática que confunde a ação dos gestores educacionais locais. Em princípio não há, assim, um diálogo entre o PDE/PAR e as metas do PME que representam ou deveriam representar as reais necessidades da educação municipal.

Apesar de o discurso sobre PDE/PAR anunciar que este Plano está sustentado em pilares como territorialidade e mobilização social, como mecanismos de democratização e empoderamento do poder local para a conquista da verdadeira autonomia, paradoxalmente, o governo central vem promovendo o modelo de planejamento que não tem atendido a esses

objetivos. Embora o PDE/PAR represente um grande esforço do Governo Federal na assistência técnica e financeira no cumprimento das metas do PNE/2001, uma hipótese que pode ser levantada consiste em sugerir que, apesar dos altos investimentos do Ministério da Educação no co-financiamento destas políticas, as mesmas não têm produzido os resultados esperados em muitos municípios brasileiros. O que se coloca em evidência para estudos e questionamentos futuros é a necessidade de desvelar a efetividade dessas ações, tanto no que concerne à formatação de políticas centralizadas em forma de pacotes prontos de projetos e programas para os municípios apenas aderirem e executarem, quanto no que compete às condições de estrutura do poder local para a implementação das políticas. Em pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos em Educação Municipal da Faculdade de Educação da UFBA constata-se a existência de técnicos nas Secretarias municipais que se responsabilizam cada um por vários projetos federais, devido à limitação de contratação desses profissionais, muitas vezes devido às dificuldades de se cumprir a política de responsabilidade fiscal.

Há de se considerar a importância do planejamento como prática norteadora das políticas públicas através de programas, projetos e planos de educação, que apesar do caráter temporário, podem ser aliados das administrações públicas no cumprimento de suas atribuições e competências, com vista à maior eficiência e otimização dos recursos disponíveis. Todavia, é necessário que o exercício de elaboração desses instrumentos de planejamento seja feito pelas equipes dos governos responsáveis pela sua implementação. Neles devem constar informações mais precisas a respeito da população local, dos principais problemas de atendimento às necessidades educacionais e das alternativas possíveis para a solução dos problemas, o que direciona as ações com mais segurança. O PME, construído através de um processo democrático, corresponderia a esta necessidade, caso a cooperação fosse regulamentada e implementada de forma justa.

Assim, percebe-se que a política nacional de planos precisa estar articulada às políticas de financiamento. Os planos, podem até serem bem elaborados, mas constituir-se-ão em políticas esquecidas, caso a União não repense suas estratégias de desenvolvimento e de financiamento da educação municipal nestes espaços. Muito embora o PDE/PAR assegure o financiamento de muitas políticas, para a gestão municipal, os recursos assegurados nem sempre correspondem às reais necessidades de investimentos, muitas vezes urgentes, na rede escolar municipal.

Há de se ponderar que, apesar das constantes repetições de políticas de ajustes de planos temporários e das definições de gestão e financiamento da educação através de atos que não são constitucionalmente assegurados, alguns avanços são vislumbrados entre os

municípios baianos com relação às políticas de assistência técnica em regime de colaboração e às políticas desenvolvidas em regime de colaboração, seja através do PDE/MEC, seja através do PROAM/SEC, na Bahia.

O desejável é que todos os municípios devam ter as condições essenciais de assegurar uma educação condigna a sua população e cumprir as metas de seus planos combinadas com uma política de desenvolvimento econômico equilibrado entre as diferentes regiões do país, de forma a consolidar uma federação verdadeiramente cooperativa. Enquanto isso não acontecer, a análise da situação sugere inferir que a política de planos, sem estar articulada com atos legislativos que assegurem o financiamento necessário, não será possível garantir iguais condições de educação básica a todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros.

REFERÊNCIAS:

- BORDGNON, Genuíno. *Gestão da Educação no Município*. São Paulo: EDL, 2009.
- BRASIL. Congresso. *Lei nº 9.394*, de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Senado. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- CONAE/2010 DOCUMENTO REFERÊNCIA. *Construindo o Sistema nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Brasília: MEC, 2009.
- MONLEVADE, João A. *Plano Municipal de Educação: Fazer Para Acontecer*, Brasília-DF, Idéa Editora, 2002.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Políticas e Gestão da Educação no Brasil: Novos Marcos Regulatórios*. São Paulo: Xamã, 2009.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. *A Municipalização do Ensino no Brasil*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). *Gestão Democrática da Educação. Desafios Contemporâneos*. Petrópolis: Editora Vozes 2008.
- ONU, Organização das Nações Unidas. *Relatório*, 1962. p.6.
- PLANEJAMENTO EDUCACIONAL. Série Documentos. *Plano Municipal de Educação: Subsídios para Elaboração*. PRADEM/ UFBA. Salvador, 2004.
- PRADEM, Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal. Série Documento Planejamento Educacional- UFBA, Salvador-BA, 2004.
- QUELUZ, Ana Gracinda (Org.). *Interdisciplinaridade: Formação de Profissionais da Educação*. São Paulo: Pioneira 2000.

SANDER, Benno. *Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação*. Brasília: Liber Livro, 2005.

HENTZ, Paulo. *O Princípio Federativo e o Regime de Colaboração*, 2009. In: www.fnce.org/index.php. Acesso em 10/12/2010.

MONLEVADE, João. *Educação Escolar: Colaboração e Cooperação nas políticas públicas*, in: conferencia.mec.gov.br/documentos/texto_monlevade.pdf. Acesso em 10/12/2010

BRASIL, *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE*. Ministério da Educação, DF, 2007.

GT 5- PLANEJAMENTO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

ANÁLISE SOBRE A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE ITABAIANA- SERGIPE.

Ellen Karine da Costa Andrade¹

Graduanda do curso de Química-Licenciatura pela UFS - Campus Universitário Professor Alberto
Carvalho, Itabaiana, Sergipe
ellennandrade@gmail.com

Marcelo Leite dos Santos²

Professor titular do Departamento de Química da UFS - Campus Universitário Professor Alberto
Carvalho, Itabaiana, Sergipe
mleitesantos@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou analisar como a educação ambiental está sendo inserida em uma escola pública localizada no município de Itabaiana/SE, por meio de análise dos planos de ações que contemplam as disciplinas presentes no currículo escolar das séries que correspondem ao terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental. Este estudo expõe como as ações em educação ambiental estão sendo inseridas no currículo escolar evidenciando idéias contraditórias sobre esta temática, pois se constata a fragmentação dos conteúdos; a abordagem da inter-relação ser humano-ambiente como uma educação voltada à educação ambiental, mostrando o distanciamento entre o que é proposto pelas políticas educacionais com o que realmente é ensinado.

Além de tudo acima, o presente trabalho ainda evidencia a descentralização das temáticas transversais como estratégia para uma aprendizagem significativa. Por fim, sugere-se a construção de planos de ação contextualizados.

Atualmente, discute-se muito a promoção de ações relacionadas com a educação ambiental nas instituições de ensino, principalmente sobre a necessidade de atingir o desenvolvimento sustentável das cidades, através da educação formal e não-formal dos cidadãos, para mudanças de hábitos e atuação como protagonistas na construção do conhecimento sobre as inter-relações existentes entre os mesmos e o meio ambiente.

É importante ressaltar que não será somente a educação formal que trará mudanças quanto aos hábitos e culturas existentes. É preciso entender que educar ambientalmente os cidadãos é fazer com que os mesmos adquiram responsabilidades quanto seu papel em uma

sociedade com qualidade de vida ameaçada. A inexistência do “educar ambientalmente”, em quaisquer níveis de ensino, implica na não formação de cidadãos críticos e conhecedores de seus direitos e deveres, tornando a idéia de sustentabilidade vaga e sem sentido.

O conhecimento e acesso das questões ambientais permitem a ampliação da discussão sobre as diversas variáveis ligadas a educação ambiental, como as questões sociais, econômicas, políticas, ambientais e educacionais relacionadas. Para tanto, reforça-se a idéia de que a educação ambiental seja trabalhada como tema transversal, ou seja, propagando-se por todo o ensino e em diferentes momentos. É nesse sentido que iniciamos um estudo sobre como ocorre a inserção da educação ambiental em escolas públicas do município de Itabaiana/SE, sendo escolhida uma instituição de ensino cujo ambiente e público são “distintos” e que oferece ensino do sexto ao nono ano do ensino fundamental. É ela, a Escola Técnica Agrícola Prefeito João Alves dos Santos, cuja promoção de ensino está voltada também para a formação de alunos com conhecimentos em agropecuária, sendo localizada na zona rural do referido município.

A pesquisa desse trabalho deu-se por meio de um levantamento bibliográfico sobre o histórico da educação ambiental. Também foram estudadas políticas públicas em âmbito nacional e estadual, como a Política Nacional e Estadual de Educação Ambiental e os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Infelizmente o município de Itabaiana/SE ainda não instituiu uma política direcionada a educação ambiental. Nestes materiais foram identificadas e analisadas as concepções de educação ambiental, suas propostas de abordagens e sua inserção na sociedade. Também foi realizada uma consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino escolhida para o presente trabalho. Todos estes documentos serviram de embasamento teórico para a posterior análise da inserção da educação ambiental nesta escola através de estudo dos planos de ações dos professores das diferentes disciplinas, já que este se trata de um tema transversal.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Histórico sobre Educação Ambiental

A educação ambiental surgiu a partir da necessidade de se estabelecer limites à população mundial em relação ao consumismo desenfreado como se vinha tratando os recursos naturais. Nesse momento, observava-se a desordem e a não preocupação com o meio ambiente. Os seres humanos abusavam deliberadamente dos recursos naturais para satisfazer

seus desejos, sem reconhecer que se não houvesse cuidados com essa retirada contínua haveria um esgotamento de tais recursos.

Essa crescente preocupação com as questões ambientais pode ser observada no trabalho feito pela americana Rachel Carson, apresentado no livro “Silent Spring” (Primavera silenciosa), publicado no ano de 1962, e que viria a se tornar um clássico na história do movimento ambientalista. Este trabalho desencadeou uma inquietação internacional sobre a perda da qualidade de vida. A autora enfatizou que no mundo estava ocorrendo uma aceleração impetuosa das atividades humanas para acompanhar o “desenvolvimento”, ao invés de acompanhar o passo da natureza, ou seja, havia uma crescente retirada de recursos naturais desse meio, sem estabelecer relações entre suas necessidades e o tempo que a natureza leva para restabelecer-se.

Com a publicação deste livro, foram iniciadas diversas conferências por todo o mundo com o intuito de discutir e estabelecer “padrões” de desenvolvimento que acompanhassem o “passo da natureza”.

No ano de 1972 foi realizada a I Conferência Internacional sobre o Ambiente Humano, em Estocolmo. Um dos principais resultados formais gerados durante esse encontro foi a recomendação 96 que trata de educação e meio ambiente. Esta recomendação apresenta a educação ambiental como campo de ação pedagógica de relevância internacional.

A partir desse encontro a Educação Ambiental (EA) deixou de ser tratada como uma ramificação e passou a ser vista como ponto culminante de uma educação integral e permanente. Porém, a EA se configurou mais como ponto centralizador da identificação dos problemas ambientais pertinentes do que como uma ação para resolvê-los. Outro fruto desse encontro foi a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) pela ONU.

Ainda em resposta a recomendação 96, elaborada durante a Conferência de Estocolmo, foi realizada em 1975, em Belgrado – Iugoslávia, o Encontro Internacional em Educação Ambiental. Durante esse evento a UNESCO/PNUMA criou o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), no qual foram formuladas as metas e os princípios norteadores para a EA. O PIEA foi criado com o intuito de promover a reflexão e cooperação internacional sobre esse novo campo de atuação para a resolução das questões ambientais na época.

Em 1977, foi realizada a I Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental em Tbilisi – Geórgia, organizada pela UNESCO com a colaboração do PNUMA. Esse evento foi o principal marco após a criação do PIEA, iniciado em 1975. Durante a realização da

conferência em Tbilisi foram definidos os objetivos, as características da EA e as estratégias que deveriam ser promovidas em nível nacional e internacional para as questões ambientais. A educação ambiental se caracterizou, nesse momento, como elemento essencial para uma educação global, orientada para a resolução dos problemas ambientais, por meio da participação dos cidadãos numa educação formal e não-formal e que contribuísse para o bem-estar da sociedade. Levavam-se em conta as relações natureza-sociedade, o que mais tarde desencadearia a vertente socioambiental da EA.

Com a realização da III Conferência Internacional sobre Educação Ambiental, em Moscou no ano de 1987, percebeu-se que mesmo após dez anos da conferência de Tbilisi, o que havia sido traçado quanto os objetivos e princípios da educação ambiental não havia sido posto em prática. Assim, este evento, que teve participação de cem educadores ambientais vinculados à organizações não-governamentais, reforçou a idéia de que a EA deveria desenvolver valores e princípios nos indivíduos que permitissem a sociedade elaborar propostas para a solução de problemas ambientais. Para isso, fazia-se necessária uma reorientação da política de educação ambiental existente, já que se necessitava implementar esse campo de ação pedagógica nos diferentes níveis de ensino.

Em 1992, foi realizada na cidade do Rio de Janeiro - Brasil a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Rio-92 ou ECO-92. Neste encontro de relevância internacional foram produzidos documentos importantíssimos para o reconhecimento da educação ambiental como ação de caráter crítico e emancipatório. Assim, entendeu-se o educar ambientalmente como instrumento de transformação social para o desenvolvimento de sociedades sustentáveis, em que os cidadãos estão comprometidos com a gestão ambiental e são responsáveis pelo bem-estar da população mundial, através de ações participativas na resolução de problemas ambientais em âmbito local e regional.

Um dos documentos mais importantes produzidos no decorrer da RIO-92 foi o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Importante destacar que se trata de um documento de relevância internacional, que reforça os princípios, objetivos, estratégias de ações, através do qual os países deveriam criar suas políticas de educação ambiental em âmbito nacional, estabelecidos anteriormente durante a conferência de Tbilisi. Segundo os princípios deste tratado, a educação ambiental é um direito de todos os cidadãos, devendo ser propagado por todos os níveis de ensino e atingir todas as faixas etárias, com o intuito de desenvolver nos indivíduos um pensamento crítico e inovador, em um ambiente em que as relações entre seres humanos, natureza e o planeta sejam trabalhados de forma interdisciplinar, e para que todas as formas de conhecimento sejam valorizadas.

Ainda em relação a Rio-92, foi proposta a elaboração de um documento, denominado Agenda 21, que determinasse estratégias de ação local e que contribuísse para o desenvolvimento sustentável dos países em nível global, sendo que essas ações deveriam ser promovidas por meio de uma participação conjunta entre setores da administração pública, sociedade civil, instituições de ensino e organizações não-governamentais. A agenda 21 compreende programas, ações políticas e educativas que visam a proteção do meio ambiente, através da transformação de valores e atitudes da sociedade. Em cumprimento às recomendações da Agenda 21 e aos preceitos constitucionais, é aprovado no Brasil o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), que prevê ações nos âmbitos de Educação Ambiental formal e não-formal.

Políticas Públicas sobre Educação Ambiental no Brasil

Em meados da década de 70, a educação ambiental tornava-se campo de discussões no cenário político brasileiro, devido às pressões internacionais para o estabelecimento de estratégias e ações educativas para a conscientização da população sobre os riscos de um grave desequilíbrio ecológico. Isso só seria possível através da educação, assim, nasciam no Brasil, diretrizes pedagógicas que impulsionavam as práticas educativas para um novo olhar da realidade com foco na educação ambiental dos cidadãos.

Inicialmente instituiu-se a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), em 1973, que foi criada com o intuito de elaborar documentos que estabelecessem metas e planos de ações em relação à educação ambiental.

O segundo passo para a institucionalização da educação ambiental como ação pública foi em 1981, com a política nacional de meio ambiente que considerou a necessidade de inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino, inclusive na educação da comunidade para que a sociedade participasse ativamente na defesa do meio ambiente. A educação ambiental ainda era vista como campo de ação para a preservação e conservação dos recursos naturais. No ano de 1987, o MEC, ainda antigo Conselho Federal de Educação, aprova o parecer nº 226/87 que prevê a inclusão da educação ambiental nos currículos escolares de primeiro e segundo graus.

Para reforçar a necessidade de ações educativas que trabalhem o entendimento das inter-relações existentes entre os seres humanos e o meio em que vivem, a constituição brasileira de 1988 descreve no seu art. 225, capítulo VI, destinado ao Meio ambiente, e no

Inciso VI, a necessidade de promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Somente a partir dos anos 90 a educação ambiental é impulsionada no contexto brasileiro, através de uma ação conjunta entre o diretório de educação ambiental (DEA/MMA), a coordenação geral de educação ambiental (COEA/MEC) e o IBAMA. Instâncias criadas para operacionalizar e potencializar as ações em educação ambiental. O IBAMA, por exemplo, cria núcleos de educação ambiental nos estados, para que juntamente com o poder público local e as instituições de ensino atraiam a atenção da sociedade para a defesa do meio ambiente.

Após dois anos de discussões, em 1997, foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN servem de subsídio para apoiar as escolas na elaboração do seu projeto educativo, inserindo metodologias de caráter inter, trans e multidisciplinar, para o desenvolvimento de atitudes e valores caracterizados como socioambientais. Assim, estabeleceu-se a necessidade de incluir nos PCN temas sociais, de abrangência nacional, denominados temas transversais, como: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. A seleção dos conteúdos, por parte dos educadores, deve considerar a necessidade de serem trabalhados de forma integrada as outras áreas do conhecimento. Considerando a interdisciplinaridade e transversalidade. Efetivando uma proposta articuladora para a formação do cidadão crítico e participativo no processo de aprendizagem.

Outro marco importante para a consolidação da educação ambiental como prática educativa foi a criação da política nacional de educação ambiental (PNEA), instituída pela lei nº 9.795/99 e regulamentada pelo decreto nº 4.281/2002. (PNEA–lei 9795/99), que em seu artigo primeiro define a educação ambiental como processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para conservação do meio ambiente, bem como de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A PNEA ainda enfatiza a questão da interdisciplinaridade metodológica e epistemológica da educação ambiental como “componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” (art. 2º), reforçando a responsabilidade coletiva da sua implementação, seus princípios básicos, objetivos e estratégias. Esta lei fornece um roteiro para a prática da educação ambiental, sua

regulamentação (Decreto 4281/02) e indica o Ministério do Desporto e Educação (MEC) e o Ministério do Meio Ambiente (MMA) como órgãos gestores dessa política.

Com a regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental foi criada, no Ministério da Educação, a Coordenação Geral de Educação Ambiental, e no Ministério do Meio Ambiente, a Diretoria de Educação Ambiental, como instâncias de execução da PNEA. Assim, a educação ambiental insere-se nas políticas públicas no contexto brasileiro de ambas as formas, ou seja, ao ser relacionada às atribuições do MEC pode ser entendida como uma estratégia de incremento da educação pública, e no MMA relaciona-se ao aspecto ambiental incorporado a esta temática.

Um dos documentos mais importante, caracterizado por sua relevância internacional, foi o tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global produzido durante o RIO-92. Documento que serviu de embasamento teórico para a construção do programa nacional de educação ambiental (ProNEA). Este tratado apresenta as diretrizes e os princípios que orientam o ProNEA, bem como a delimitação de seus objetivos, suas linhas de ação e sua estrutura organizacional, o que evidencia que as propostas iniciais para políticas educacionais que inserem a educação ambiental como temática nos currículos escolares brasileiros foram formuladas com base em orientações internacionais, sem levar em consideração as realidades regionais e locais. O programa nacional de educação ambiental almeja contribuir para o enraizamento de uma cultura de respeito e valorização da diversidade e da identidade (BRASIL, 2003). Este programa foi instituído para a elaboração de programas direcionados à educação ambiental, por meio de ações conjuntas com as esferas estaduais e municipais, de caráter público ou privado, além das organizações não-governamentais, a fim de planejar, executar e divulgar atividades que potencializem a importância de educação ambiental em toda a sociedade.

Em consonância com a institucionalização de políticas em âmbito nacional, referentes à educação ambiental, ficou estabelecido que tanto os órgãos estaduais quanto os municipais deveriam criar políticas públicas que traçassem ações voltadas para a educação ambiental da população. Assim, foi instituída em oito de abril de 2010, a Lei nº 6.882 que dispõe sobre a política estadual de educação ambiental do estado de Sergipe. Em seu art. 10º é discutida a educação ambiental formal, que se entende como aquela desenvolvida “no âmbito dos currículos das instituições de ensino público e privado, englobando todos os níveis e modalidades do ensino formal, desenvolvida interdisciplinarmente, como uma prática educativa integrada, contínua e permanente”. São órgãos gestores desta política a Secretaria

de estado do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos (SEMARH) e a Secretaria de Estado da Educação (SEED).

Para que a atuação do poder público no campo da educação ambiental possa ocorrer de modo articulado, tanto entre as iniciativas existentes no âmbito educativo, como entre as ações voltadas à proteção e melhoria socioambiental, faz-se necessário que a sociedade incorpore o caráter crítico, participativo e interpretativo em relação às questões sócio-ambientais vigentes. Nesse sentido, a educação exerce papel fundamental, pois é no convívio escolar que os indivíduos desenvolvem essas habilidades, partindo de uma aprendizagem significativa integrada a educação ambiental.

O objetivo deste trabalho é analisar os planos de ação propostos pelos professores e como estes se encontram descritos no projeto político pedagógico (PPP) da escola avaliada. O PPP é um documento que reúne as ações e propostas educativas de uma escola, além disso, contém os objetivos e as metas a serem cumpridas a curto, médio e longo prazo, tanto pela administração escolar quanto pela equipe de professores e demais funcionários. Então, podemos dizer que o PPP é a identidade pedagógica da escola, pois reflete as propostas educativas e o perfil dos educadores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Análise do Projeto político Pedagógico da Escola

A elaboração do projeto político pedagógico possibilita o delineamento dos objetivos e ações pedagógicas e administrativas da escola, em relação ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração que a educação é o conjunto de ações, processos, influências e estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e nas relações ativas com o meio natural e social (LOUREIRO, 2009).

O Projeto Político Pedagógico da escola em estudo traz “a necessidade de construção de uma proposta pedagógica embasada no planejamento coletivo, contrapondo-se ao modelo gerador de desigualdades e exclusão social presentes nas políticas educacionais”. Isso evidencia que há o interesse em internalizar ações cujas propostas sejam fruto de uma ação integrada entre os professores. Porém, é sabido que muitos entraves se dão pela dificuldade de articulação com os próprios colegas de profissão. Aliado a isso, existe ainda um grande desinteresse dos alunos a uma proposta inovadora.

A importância de práticas pedagógicas significativas que levem em consideração o conhecimento prévio do aluno, bem como das questões cotidianas de sua vivência, é essencial para o desenvolvimento de atitudes e valores que impulsionem para uma atuação participativa sobre as questões sócio-ambientais. Desse modo, os conteúdos escolares adotados pelos professores devem explorar a interdisciplinaridade e transversalidade, sendo apresentados de forma contextualizada. As propostas educativas relacionadas com a educação ambiental devem almejar a compreensão da realidade social com o meio ambiente, com os direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva (TEIXEIRA, 2010).

Ao analisar o PPP da Escola Técnica Agrícola Prefeito João Alves dos Santos, observa-se que mesmo este documento, sendo descrito em consonância com os princípios e fundamentações estabelecidos nos PCN, ainda apresenta idéias contidas num modelo de educação tradicional, figura 01.

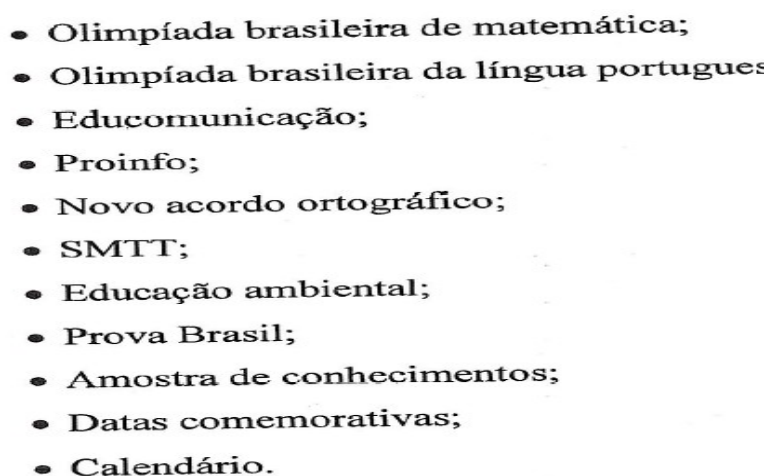
- 
- Olimpíada brasileira de matemática;
 - Olimpíada brasileira da língua portuguesa;
 - Educomunicação;
 - Proinfo;
 - Novo acordo ortográfico;
 - SMTT;
 - Educação ambiental;
 - Prova Brasil;
 - Amostra de conhecimentos;
 - Datas comemorativas;
 - Calendário.

Figura 01: Descrição de temáticas apresentadas no item apresentação do PPP.

Como pode ser observado na figura 01, a apresentação do planejamento das atividades educativas que envolvem as disciplinas do currículo escolar incluem datas comemorativas e mostras de conhecimento como temáticas que serão desenvolvidas no decorrer do processo de ensino dos alunos. Tudo isso mostra que ainda existem lacunas entre o que se quer ensinar com o que realmente é ensinado.

Os planos de ações e a educação ambiental

Neste trabalho, também foi realizada uma análise interpretativa dos dados descritos nos planos de ações elaborados pelos professores, que lecionam na instituição escolar avaliada, para entender como a educação ambiental está inserida no currículo escolar da respectiva escola. É importante destacar que o quadro docente da escola é de 08 professores, sendo

distribuído da seguinte forma: português, redação e inglês (1); matemática e religião (1); história e sociedade e cultura (1); geografia (1); ciências e artes (1); educação física (1); práticas agrícolas e industriais (1) e práticas zootécnicas e comerciais (1). Além disso, muitos desses professores lecionam em outras escolas com o intuito de completar sua carga horária de trabalho. O próprio “correr contra o tempo” e pressões advindas dos superiores influenciam no desenvolvimento de um bom trabalho.

Com a análise dos planos de ações para cada série, pôde-se observar que os conteúdos referentes às disciplinas estão distribuídos de forma fragmentada, como mostrado na figura 02.

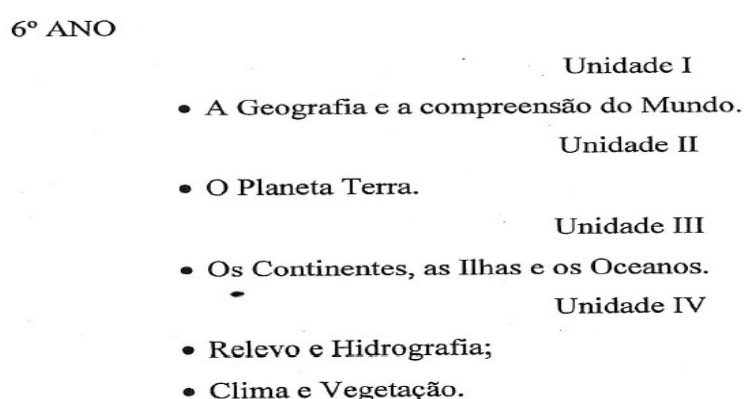


Figura 02: Conteúdos para a disciplina de geografia para o sexto ano do ensino fundamental.

Pelo observado acima vemos que os planos de ação de cada série não tem considerado a característica emancipatória atrelada à idéia essencial de educação ambiental que deve está presente em todos os níveis de ensino. De acordo com os PCN (1988) a eleição de conteúdos deve “ao incluir questões que possibilitem a compreensão e a crítica da realidade, oferecer aos alunos a oportunidade de se apropriarem deles como instrumentos para refletir e mudar sua própria vida”. Estes parâmetros consideram ainda que a organização e as propostas de atividades educativas, ao serem adotadas, devem favorecer o “desenvolvimento da autonomia e o aprendizado da cooperação e da participação social, fundamentais para que os alunos se percebam como cidadãos”. No entanto, percebe-se que a proposta escolar avaliada traz na estrutura curricular apenas conteúdos abstratos referentes às disciplinas “comuns”, não correlacionando-os com temáticas sociais como é proposto naquele documento.

É necessário que tais conteúdos incluam questões sócio-ambientais e sejam trabalhados de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada, não apresentadas como áreas ou disciplinas (ProNEA, 1999; PEEA, 2010). Tais documentos ainda consideram que as ações educativas devem levar em conta a concepção de meio ambiente como um todo,

“considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade e da melhoria da qualidade de vida”.

Os planos de ação avaliados apresentam, inicialmente, os objetivos da disciplina, os conteúdos oferecidos do sexto ao nono ano do ensino fundamental e, em seguida, são descritos os conteúdos complementares. Desse modo, pode-se observar que temáticas transversais, como educação ambiental, são descritas como conteúdos complementares, contrapondo-se ao sentido real de transversalidade, já que não consideram que as temáticas precisam ser trabalhadas interdisciplinarmente, permeando todo o ensino. É imprescindível que essas temáticas não sejam consideradas disciplinas, mas sim eixos que proporcionem a contextualização do ensino com a realidade na qual os indivíduos estão inseridos. Além disso, estas ações relacionadas à educação ambiental são destacadas apenas na disciplina Geografia, como mostrada na figura 03, que destaca conteúdos complementares para geografia.

CONTEÚDOS COMPLEMENTARES.

- **Educação Ambiental:** Modificar atitudes e práticas sociais na busca pela preservação do meio ambiente; Permitir que as comunidades cuidem de seu próprio ambiente.

Figura 03: Plano de ação apresenta educação ambiental como conteúdo complementar para a disciplina em geografia.

A educação ambiental recebe apenas o caráter naturalista de preservação da natureza ou de sensibilização para problemas ambientais. Em nenhum momento as discussões aproximam-se ou abordam questões sociais, políticas, econômicas ou culturais que se associam à temática ambiental.

O enfoque identificado na proposta disciplinar de geografia considera que as ações educativas relacionadas à temática ambiental permitem a “mudança de atitudes na busca pela preservação do meio ambiente”, mas não traça estratégias para uma educação ambiental relacionada com as dimensões sócio-econômica, política, cultural e histórica atribuídas às questões ambientais, ou seja, considerando o meio ambiente como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a questão da inserção da educação ambiental seja bastante discutida, e mesmo sendo este tema de profunda relevância para a educação dos cidadãos como agentes transformadores de uma realidade cujo contexto sócio-cultural ainda está associado a um desenvolvimento econômico capitalista, uma real conscientização a cerca da educação ambiental assume papel essencial no processo de educação dos indivíduos, pois esta concepção contribui decisivamente para uma nova cultura e postura social atribuída às questões ambientais.

Em algumas escolas, como a que foi objeto de estudo para esta pesquisa, o tema educação ambiental ainda é tratado como secundário, como ocorre com os demais temas transversais, o que não lhe confere relevância e obrigatoriedade para uma sistematização que possa realmente promover uma mudança de comportamento para a preservação ambiental internalizada pelas atitudes nas pessoas e principalmente nos educandos.

Geralmente, os planejamentos elaborados no âmbito escolar não contemplam o tema educação ambiental no seu projeto político pedagógico, mesmo utilizando os parâmetros curriculares nacionais e outras políticas educacionais na formulação dos seus planos de ensino. Os PPP restringem a temática ambiental às disciplinas, como Geografia, deteriorando a contextualização dos problemas ambientais, pois mesmo incluindo este tema nos planos de ação das respectivas matérias de ensino, apresenta-o ainda de forma fragmentada.

A escola ainda se encontra num processo de transição para o consentimento de uma política educacional incorporada às questões sociais. Os aspectos históricos que contribuíram para uma implantação tardia da educação ambiental como política educacional influenciam em uma não-aceitação para a incorporação de temas transversais nos currículos escolares. Além disso, percebe-se claramente que tais políticas trazem em seus princípios e fundamentações metodológicas propostas internacionalizadas, descentralizando os espaços regional e local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- [1] BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. **Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: A participação das instâncias políticas do estado.** Educ. Soc. Campinas, vol. 23, n. 80, p. 368- 385, setembro, 2002.
- [2] DIAS, Genebaldo F. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas.** 6ª Ed. Ver. E ampl. pelo autor. São Paulo: Gaia, 2000.

- [3] DOURADO, Camila da S.; MOREIRA, Gabriel C. M.; OLIVEIRA, Maria Elisa F.; CARVALHO, Mary Janne dos S.; LINS, Leila C. R.; OLIVEIRA, Tâmilles S.; MOREIRA, Rita de Cássia C. **A importância da difusão da educação ambiental no ensino público.** Ver. Bras. De Agroecologia, vol. 4, nº 2, novembro, 2009.
- [4] EFFTING, Tânia Regina. **Educação Ambiental Nas Escolas Públicas: Realidade e Desafios.** Monografia. Curso de Especialização: Planejamento para o Desenvolvimento Sustentável. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* de Marechal Cândido Rondon, 2007.
- [5] FURTADO, Janini D. **Os caminhos da Educação Ambiental nos espaços formais de ensino-aprendizagem: Qual o papel da política nacional de educação ambiental?** Ver. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient, v. 22, ISSN 1517- 1256, janeiro a julho, 2009.
- [6] LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- [7] LOUREIRO, Denise G. **Educação ambiental: Um estudo da prática pedagógica em uma escola municipal de Palmas- TO.** Monografia. Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2009.
- [8] MEDINA, Naná M. **Educação Ambiental: Uma metodologia participativa de formação.** 4ª Ed. Petrópolis- Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- [9] MELLO, Soraia S. de.; TRAJBER, Rachel. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, Brasília, 2007.
- [10] **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente.** Brasília: MEC/SEF, p. 167-242.
- [11] **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 436 p., 1998.
- [12] **Política Estadual de Educação Ambiental- PEEA,** Lei nº 6.882 de 08 de abril de 2010.
- [13] **Política Nacional de Educação Ambiental- PNEA,** Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999.
- [14] **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA,** documento em consulta nacional, novembro, 2003.
- [26] TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia R. **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Coleção Educação para Todos, Edições MEC/UNESCO, Brasília, dezembro, 2006.

[27] VEIGA, Alinne; AMORIM, Érica; BLANCO, Mauricio. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: O percurso de um processo acelerado de expansão.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

GT 5 - PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL

OS DETERMINANTES DA PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL NA GESTÃO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO DOS PONTOS DE VISTA DA ESCOLA E DA COMUNIDADE

Mônica Andrade Modesto,
Universidade Federal de Sergipe
monicamodesto1@gmail.com

Heike Schmitz,
Universidade Federal de Sergipe
hs.contato.ufs@gmail.com

INTRODUÇÃO

A participação da sociedade civil na gestão escolar é uma temática que ao longo dos tempos foi ganhando mais espaço nas discussões no campo da educação. Discute-se especificamente, sobre os modelos de gestão e sobre a gestão democrática. Todavia, pouco se discute ainda sobre os mecanismos que interferem em tal participação. Esta, por sua vez, depende de condicionantes internos e externos à escola e pode ou não acontecer. O objetivo deste trabalho é compreender os mecanismos da participação na gestão democrática e as possibilidades e limites da participação. Contudo supõe-se que precisa haver uma conscientização do valor e significado da participação na gestão democrática para que a mesma efetivamente aconteça, por um lado, e, por outro lado, uma disponibilização de condições favoráveis. Só assim, será realmente possível sair do discurso de participação pela gestão participativa e de fato adentrar nos caminhos da participação efetiva.

Por isso focaliza-se neste artigo os mecanismos que possibilitam a participação da sociedade civil na gestão escolar. Tais mecanismos podem favorecer ou desfavorecer a participação da comunidade. Os mecanismos/fatores podem ser classificados, conforme, Paro (2004) em fatores internos ou externos à escola. Os fatores internos são os condicionantes materiais ou as condições de trabalho da escola; os condicionantes institucionais; os condicionantes político-sociais e os condicionantes ideológicos. Já os condicionantes externos são as condições de vida da comunidade; os condicionantes culturais ou a visão da população sobre a escola e sobre a participação e os mecanismos coletivos de participação. Então,

pergunta-se quais as possibilidades, quais os limites da participação da sociedade civil na gestão escolar?

A educação, sendo uma prática social e de acordo com Freire (1999) não deve apenas transferir conhecimentos. Para ensinar é necessário que o professor seja capaz de criar possibilidades para a produção e para a construção deste conhecimento. Essas possibilidades precisam ser problematizadoras para que se traduzam na prática social da libertação fundamentada no diálogo. Essa prática social, por sua vez, é um ato político, pois faz escolhas do que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Cabe ao professor ter a capacidade de discernir as escolhas para realizar os objetivos anteriores, e assim promover a libertação. O que se refere aqui ao processo de ensino-aprendizagem vale do mesmo modo para os processos de gestão, pois cabe também à equipe gestora a tarefa de propiciar condições favoráveis de participação para os representantes da comunidade local. Desse modo, a escola e sua equipe não só ensina currículo, mas também assume a responsabilidade de socializar e transmitir valores culturais, como, por exemplo, a democracia.

Num modelo de gestão escolar participativa há a possibilidade de a comunidade participar ativamente da escola, fazendo escolhas de decisões fundamentais relacionadas aos rumos a serem seguidos pela instituição, as diretrizes organizacionais que nortearão a atuação dos educadores, servindo como uma forma da comunidade decidir sobre os elementos que são relevantes para a implementação do ensino de qualidade tão sonhado.

Partindo da concepção de Paro (2004) se entende por esta gestão democrática uma administração escolar onde o gestor atue democraticamente com todos os atores sociais envolvidos no processo. Todavia, é necessário que tanto a escola quanto a comunidade tenha condições favoráveis para a participação. Estas condições, por sua vez, estão imersas numa posição que pode ser contrária ao discurso pregado pelas políticas públicas do sistema de ensino brasileiro. Este trabalho será norteadado na busca de possíveis explicações para o fato de a participação não acontecer de maneira efetiva dentro das escolas.

O objetivo deste artigo é especificamente compreender as possibilidades e os limites da participação da comunidade na gestão escolar, demonstrando que esta é antes de tudo um processo social e por isso possui determinantes.

Este artigo iniciou-se com uma pesquisa bibliográfica realizada em *sites*, livros, artigos e trabalhos monográficos, como podem ser verificados nas referências. De acordo com Macedo esta pesquisa configura-se na

Na busca de informações bibliográficas, seleção de documento que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédias, artigos de revista, trabalho de congressos, teses e etc.) e o respectivo fichamento das referências para que sejam posteriormente utilizadas. [...] No sentido amplo, a pesquisa bibliográfica é entendida como planejamento global inicial de qualquer trabalho de pesquisa, o qual envolve uma série de procedimentos metodológicos (MACEDO, 1994, p.13).

Optou-se por trabalhar predominantemente com Paro (2004) porque dentre os autores pesquisados é o que possui maior domínio da área, uma vez que coordenou 15 pesquisas, estando, no momento, executando o projeto sobre as dimensões da prática administrativa do diretor escolar do ensino fundamental diante do caráter político-pedagógico da escola. Sua linha de pesquisa é Universalização do Ensino e Democratização da Gestão Escolar.

1. GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

Nos dias atuais a escola vem sendo fragilizada por um modelo organizacional dominado por princípios de sociedade capitalista que foi construído historicamente no Brasil. Tal fragilização pode ser percebida na organização do sistema de ensino público deste país, onde de acordo com Casagrande

O ensino, no interior desta sociedade, tem cumprido o papel de qualificar a força de trabalho necessária ao atendimento das demandas de produção. Desta forma, a educação caracteriza-se como um processo de qualificação do trabalho em geral, produzindo uma força de trabalho capaz de gerar um valor de troca maior no mesmo tempo utilizado (CASAGRANDE, s.d. p. 03).

Contudo o papel da escola não é apenas a formação do cidadão para o mercado de trabalho, mas também a convivência da sociedade democrática dentro da sociedade brasileira. A este respeito, Penin e Vieira apontam que

A democracia se expressa como valor e como processo. Ou seja, de um lado, afirma ideais, intenções e desejos – aquilo que se quer – de outro, requer formas de manifestação que a concretizem – aquilo que se pratica. Uma sociedade não é democrática pela simples afirmação de valores mas, também e, sobretudo, pela construção e prática cotidiana dos mesmos, ou seja, os processos que os instauram e reafirmam (PENIN; VIEIRA, 2002, p. 31)

Conforme aponta Francisco (2006) ainda nos dias atuais é possível encontrar gestões onde por vários motivos a direção da escola é impotente às forças hierárquicas que a regem e o diretor acaba não passando de um funcionário cumpridor de ordens como qualquer outro.

Essa impotência faz com que se associe à figura do diretor do negativismo e a idéia da incompetência.

Nos dias de hoje, ainda é possível encontrar um modelo de direção da escola pública regido pelo órgão central, sem comando próprio no estabelecimento de ensino para determinar o seu destino. O papel do diretor nesse contexto, é de guardião e gerente de operações. Seu trabalho constitui-se, sobretudo, em repassar informações, controlar, supervisionar e dirigir o fazer escolar de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino. Em consequência disso, o diretor neste papel é desresponsabilizado dos resultados de suas ações e respectivos avanços (FRANCISCO, 2006, p. 22).

Com as dificuldades para incluir melhor os próprios membros profissionais da escola, maior deverá ser a dificuldade de possibilitar a participação dos pais e responsáveis dos alunos e, os representantes da comunidade local. Agrava-se ainda mais esse problema diante do fato de que muitos pais – e aqui há uma referência às mães que desempenham um duplo papel de serem pai e mãe ao mesmo tempo – que possuem filhos na escola pública precisam trabalhar o dia inteiro e à noite ainda possuem um lar para administrar. Aos olhos desses pais, assuntos escolares devem estar sob a responsabilidade do diretor, que muitas vezes é visto como autoridade máxima da escola e dos professores.

Contudo, por gestão democrática entende-se, conforme Paro (2004), uma direção onde o gestor atue democraticamente com todos os atores sociais envolvidos nesse processo. Na gestão de uma escola, por exemplo, uma gestão democrática deve envolver a participação daqueles que direta ou indiretamente estão ligados a escola. Isso inclui o diretor, professores, demais funcionários, alunos, pais e a comunidade. A participação de cada um se efetivará no momento em que a direção repartir com todos as necessidades da escola. Por meio desta partilha de responsabilidades os envolvidos buscarão meios de resolução dos problemas para que se garanta um bom funcionamento da escola partindo de um consenso. Mas para que essa tão desejada participação possa ocorrer é necessário levar-se em consideração os fatores condicionantes que influenciam tal participação. Não se restringe, nesta concepção, a participação a mera execução de tarefas, mas à contribuição no planejamento e no processo de tomada de decisão. É importante lembrar aqui que a gestão democrática também implica um planejamento estratégico, partindo de uma definição coletiva de objetivos e estratégias. Uma gestão sem planejamento dificulta ou até inibe a participação de todos, porque ela impossibilita a previsão de ações.

Embasando-se em Paro (2004) a população que tem filhos na escola pública compõe, em sua grande maioria, a classe trabalhadora ou proletariado. Esta seria uma classe bastante poderosa na luta por seus direitos se se organizassem num amplo grupo em defesa de um

mesmo ideal contra a classe dominante, todavia, esta luta não acontece. Os envolvidos (pais, professores, diretores, comunidade) seriam bastantes fortes se conseguissem organizar um grupo que fosse em busca de algo julgado essencial para a escola, uma vez que um grupo é muito mais forte do que um indivíduo, neste caso, o diretor. Esse grupo, por exemplo, poderia ser as associações de bairro ou conselhos. O papel de associações e conselhos também ganha um peso significativo na gestão escolar como espaço de representação das pessoas envolvidas nos processos educacionais. Destaca-se aqui o conselho escolar. Silva (s.d., p.01) define o conselho como um espaço competente para a “análise do desempenho do aluno e do desempenho da própria escola de forma coletiva propondo ações e intervenções para a melhoria da aprendizagem do aluno e da prática docente”.

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia de recursos. A esse respeito, vejo no conselho da escola uma potencialidade a ser explorada. [...] [Esse] é um instrumento que existe e precisa ser aperfeiçoado com vistas a que se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada articulada com os interesses populares na escola. Hoje, quando o diretor reivindica é fácil dizer-lhe ‘não’. Tornar-se-á muito mais difícil dizer “não”, entretanto, quando a reivindicação não for de uma pessoa, mas de um grupo, que represente outros grupos e esteja instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia (PARO, 2004, p.12).

Aqui o autor aponta o quanto a participação na gestão escolar pode atuar efetivamente nas conquistas do progresso da escola. Para consolidar a gestão participativa precisa haver por parte da escola um esforço na tentativa de criar meios que propiciem à sociedade uma participação fundamentada na construção de valores éticos, políticos e sociais. Contudo, é a participação que constrói esses valores coletivos. Conforme a Teoria da Democracia de Habermas (1994 apud SCHMIDT, 1995), a participação é o caminho para que se construam interesses comuns. Não precisa, necessariamente, partir de interesses comuns para garantir a participação.

A escola precisa pensar numa gestão articulada com a participação da sociedade vislumbrando a elucidação da construção de valores éticos, políticos e sociais. Conforme essa visão teórica, uma efetiva mudança nas ações ocorrerá através da participação de todos. Gohn (2006) confirma este fato quando diz que

A gestão compartilhada em suas diferentes formas de conselhos, colegiados etc. precisa desenvolver uma cultura participativa nova, que altere as mentalidades, os valores, a forma de conceber a gestão pública em nome dos direitos da maioria e não de grupos lobistas. [...] É preciso desenvolver saberes que orientem as práticas sociais, que construam novos valores, aqui

entendidos como participação de coletivos de pessoas diferentes com metas iguais. [...] Entretanto, se não houver sentido nas formas de participação na área da educação, com projetos de emancipação dos cidadãos que objetivem mudanças substantivas e não instrumentais, corre-se o risco de se ter espaços mais autoritários do que já eram quando centralizados (GOHN, 2006, p. 36).

Não adianta a escola ter apenas um discurso de que a participação é importante, ela tem que aos poucos construir junto à sociedade um valor significativo acerca da participação. Só assim, compreendendo o significado da participação na estrutura organizacional escolar é que a comunidade vai perceber o quanto é importante para a melhoria do que está posto no sistema de ensino. Paro confirma esta passagem quando diz que

Os discursos de nossas autoridades educacionais estão repletos de belas propostas que nunca chegam a se concretizar inteiramente porque, no momento de sua execução, faltam a vontade política e os recursos (tão abundantes para outros misteres) capazes de levá-las efetivamente a bom termo (PARO, 2004, p. 40).

Esse processo histórico que compreende a significação da participação é essencial porque é ele que vai quebrar a má concepção que a sociedade civil constrói acerca da escola através dos discursos e práticas que observam. Afinal, o discurso político da educação é um, mas a sua prática é totalmente diferente e esse fato faz com que, aos poucos, as pessoas deixem de acreditar na potencialidade da escola e da sua participação.

2. OS CONDICIONANTES DA PARTICIPAÇÃO

O que delinea participação da sociedade civil na instituição escolar são os fatores condicionantes que podem ser internos ou externos à escola. Segundo Paro (2004) os fatores internos são os condicionantes materiais ou as condições de trabalho da escola; os condicionantes institucionais; os condicionantes político-sociais e os condicionantes ideológicos. Já os condicionantes externos são as condições de vida da comunidade; os condicionantes culturais ou a visão da população sobre a escola e sobre a participação e os mecanismos coletivos de participação.

Esse processo histórico que compreende a significação da participação é essencial porque é ele que vai quebrar a má concepção que a sociedade civil constrói da escola através dos discursos e práticas que observam. Afinal, o discurso político da educação é um, mas a prática é totalmente diferente e esse fato faz com que, aos poucos, as pessoas deixem de acreditar na potencialidade da escola e da sua participação. Paro confirma esta passagem quando diz que

Os discursos de nossas autoridades educacionais estão repletos de belas propostas que nunca chegam a se concretizar inteiramente porque, no momento de sua execução, faltam a vontade política e os recursos (tão abundantes para outros misteres) capazes de levá-las efetivamente a bom termo (PARO, 2004, p. 40).

2.1 Condicionantes internos à escola

De acordo com Paro (2004) pode-se dizer que os condicionantes materiais se referem às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da escola. Isto é, as condições materiais da instituição de ensino influenciam, mas não determinam a falta de participação, uma vez que não basta o fato de a escola ter adequadas condições materiais, isto por si só, não é garantia de que irá haver participação. Do mesmo modo que a falta de condições não pode se tornar um pretexto para esta participação não acontecer. Pelo contrário, se houver entre a comunidade o significado do valor da participação, este grupo tomará consciência das dificuldades e se unirá para desenvolver ações que possam superá-las.

Os condicionantes institucionais estão diretamente ligados à hierarquia que rege a organização formal da escola pública. Nesta hierarquia de relações verticais, geralmente o poder é centralizado na figura do diretor, como já foi dito anteriormente. Por vezes até mesmo na gestão democrática. Por conta desta centralização de poder é que, algumas vezes, a participação não ocorre ou ela corre o risco de se tornar impotente diante desta centralização.

Os condicionantes ideológicos fazem menção às “concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros” (PARO, 2004, p. 47). As concepções ideológicas que cada indivíduo constrói ao longo de sua vida podem influenciar na participação, uma vez que são essas concepções que determinam as ações feitas por cada um. Dentre essas concepções está a da própria escola, o modo como esta se porta perante a comunidade, o modo como o diretor, os professores, os técnicos são vistos pelas pessoas e o modo como estes profissionais vêm a comunidade.

A ausência de pais e responsáveis não pode simplesmente ser interpretada como desinteresse. Uma pesquisa realizada na Bahia mostrou que eles se preocupam sim com a qualidade do ensino, porém, seu aparente comodismo deve-se à crença de que a sua participação não seria bem-vinda ou de nada adiantaria. Contudo, o estudo realizado nas escolas baianas no ano 2005 confirma que os pais/responsáveis com nível socioeconômico

mais baixo são menos críticos a respeito da escola e do corpo docente, em relação àqueles com nível socioeconômico mais alto (GOVE, 2005, p. 124). Por isso, Gove conclui que ainda não há muitos motivos para acreditar que uma influência positiva da participação dos pais/responsáveis levaria a um melhor rendimento dos seus filhos (GOVE, 2005, p. IV).

Genovez (2004) que realizou uma pesquisa no Estado de São Paulo verifica que há certa resistência, dentro do próprio corpo docente, de integrar a participação da comunidade local na sua prática escolar, na elaboração do planejamento da escola e na definição da proposta pedagógica. O estudo revela como obstáculos principais, a falta de transparência no fluxo de informações e a falta de delegação do poder por parte da direção, a falta de tempo e remuneração adequada e o tipo de comunicação entre escola e pais/responsáveis que se dá por meio de recados.

Paro (2004) demonstra que a opinião dos profissionais que compõem a escola é de que os pais sofrem de diversas carências e por isso não se interessam pela educação dos seus filhos. Porém, os pais afirmam que não participam da escola porque dificilmente a escola os chama para falar da busca pelas soluções dos problemas existentes, mas sim para culpá-los pelas ações dos filhos. É necessário que a escola demonstre para a comunidade que está aberta para a participação e que todos podem contribuir para a sua melhoria. É preciso que haja uma relação de igualdade entre as partes.

Diante dos obstáculos que se encontram internamente na escola e na comunidade escolar, não parece suficiente estabelecer uma corresponsabilidade na legislação e uma gestão democrática participativa nas escolas, sem criar também políticas complementares que dão apoio a implementação e futura consolidação. Os representantes de pais e responsáveis tem fácil e rápido acesso a dados atuais sobre processos internos? As comunicações são feitas em uma linguagem compreensível para não-profissionais da área? Há transparência nos processos para que não ocorram vantagens ou desvantagens para os filhos dos pais participantes em questão da gestão?

2.2 Condicionantes externos à escola

No que concerne aos condicionantes externos à escola pode-se falar inicialmente das condições objetivas de vida da comunidade. Estas condições são mais um fator que influencia na participação, pois se referem ao modo como a comunidade vive. Muitas vezes, os pais não participam da escola não porque não querem ou pelos condicionantes citados acima, mas porque vivem em condições bastante precárias e, após enfrentarem um longo dia de trabalho

não possuem disposição para ir até a escola prestar a sua participação. É enorme a quantidade de pais que trabalham o dia inteiro, pegam transportes coletivos lotados e quando chegam em casa ainda precisam arrumá-la, cuidar da refeição do outro dia, ensinar a tarefa dos filhos e etc. Estes casos refletem nas causas da falta de participação que se constituem pela falta de tempo, pelo cansaço e pelas condições em que se encontram as famílias carentes no Brasil.

Os condicionantes culturais se referem estritamente ao modo como a comunidade vê a escola e a participação. Paro (2004, p. 56) aponta que “no ambiente cultural em que se encontra a escola pública que atende as camadas populares, parece estar disseminada a idéia de uma falta de interesse dos pais pela educação escolar de seus filhos” e esta é uma das razões para o não-envolvimento na participação da escola. Mas o não-envolvimento está impregnado numa questão muito maior: a visão que a sociedade civil tem de que a educação e tudo o que é necessário para tal é obrigação da escola, que neste caso interpreta a figura do Estado. As pessoas não vêem significado na participação quando tem a concepção de que a melhoria da educação não é obrigação delas, mas sim do Estado, das políticas públicas. Este é um grande agravante na falta da participação.

Como já foi mencionado acima, o estudo de Gove (2005) mostrou que o baixo ou não-envolvimento se dá por causa da baixa expectativa de poder mudar efetivamente algo na escola.

Por fim, existem os condicionantes institucionais da comunidade. Estes se definem nos mecanismos coletivos de participação que vislumbram a criação de mecanismos institucionais para fazer valer a participação como, por exemplo, a criação de associações de bairro, conselhos municipais e até os próprios órgãos colegiados da escola, como a associação de pais e mestres e o conselhos escolares. Com a comunidade organizada na busca de um ideal, a participação além de efetiva é capaz de contribuir na resolução de problemas da escola. Um fator que pode interferir nestes mecanismos é desigualdade social existente na própria comunidade, pois pode acontecer de o empregado não querer se homogeneizar com o desempregado. Todavia, estes mecanismos apontam para o fato de que

Enquanto [as pessoas] se organizam e lutam por seus interesses comuns, aumentam as oportunidades de tomarem consciência mais profundamente de suas diferenças sociais e as conseqüências delas decorrentes, explicitando-se melhor seus interesses individuais conflitantes (PARO, 2004, p. 66).

Também diante os obstáculos objetivos que se encontram na comunidade, fica evidente que não basta estabelecer uma corresponsabilidade na legislação e uma gestão

democrática participativa nas escolas, sem criar também políticas complementares que dão apoio a implementação e futura consolidação, como já foi dito acima.

Já que as participações em órgãos representativos são voluntárias, ou seja, não remuneradas, precisa-se perguntar: Os representantes de pais e responsáveis podem se afastar do seu trabalho sem se prejudicarem financeiramente? Os representantes da comunidade local e os pais/responsáveis dos alunos são informados adequadamente para acompanhar os assuntos educacionais do município e da escola?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que aqui foi exposto observa-se que não basta apenas a gestão da escola declarar a co-responsabilidade entre Estado e Sociedade, a gestão democrática nas escolas e a participação de representantes de pais/responsáveis nas questões da escola e, principalmente, como representantes no Conselho Escolar. Não é suficiente apenas implementar conselhos para se dizer que há participação. E mais, não basta se conter com participação sem confirmar que se trata de uma representação democrática, ou seja, os representantes de pais/responsáveis e da comunidade local participam no consenso com seus grupos representados?

É notável que o compromisso de uma gestão participativa se traduz na ação dos envolvidos no processo pedagógico, focada e identificada com objetivos, valores, princípios e estratégias de desenvolvimento institucional. É essencial que haja uma mudança no papel do gestor e este se faça presente, pois, mesmo que não dependa só dele o compromisso da melhoria da escola, é ele quem pode proporcionar as condições favoráveis para divisão e de tarefas a serem desenvolvidas na sua gestão escolar.

Deste modo, a participação da comunidade depende de condicionantes internos e externos à escola. Para que a participação efetivamente aconteça é preciso, antes de tudo, que se construa um processo coletivo para que todos percebam o valor e o significado desta participação. A partir de então, será realmente possível sair do discurso de participação pela gestão participativa e de fato adentrar nos seus caminhos. Devido ao contexto específico de cada escola, dificilmente pode se esperar uma receita única para os obstáculos que a escola enfrenta para efetivar uma gestão participativa. É um desafio para uma gestão inovadora. Vale lembrar que a participação não é o objetivo a ser alcançando, mas sim, o momento de aprendizagem para perceber e formular objetivos comuns. A participação não é o resultado que buscamos, é o caminho para despertar aspirações comuns.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Aumenta número de famílias chefiadas por mulheres com cônjuge. IN:____ **IBGE detecta mudanças na família brasileira.** Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=774>. Acesso em 13 jun. 2011.
- CASAGRANDE, N. **O processo de trabalho sob o modo de produção capitalista na instituição escolar – a que será que se destina?** Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/436.htm>. Acesso em 13 jun. 2011
- FRANCISCO, I. J. **A atuação do diretor de escola pública:** determinações administrativas e pedagógicas do cotidiano escolar. PUC/SP: 2006. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/Pedagogia/cp018921.pdf>. Acesso em 13 jun. 2011
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GENOVEZ, Maria Salete. A democratização da gestão da escola pública. **Gestão em ação**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 197-210, maio/ago. 2004.
- GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio:** avaliação de políticas públicas educacionais, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan/mar. 2006.
- GOVE, Amber. **The optimizing parent?** Household demand for schooling and the impact of a conditional cash transfer program on school attendance and achievement in Brazil. 2005. 205 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – School of Education, Stanford University, Stanford.
- MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa.** 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** 3. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- PENIN, Sonia T. Sousa; VIERA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In. VIERIA, Sofia Lerche (org.) **Gestão da escola:** desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-45.
- SCHMIDT, Manfred G. **Demokratietheorien:** eine Einführung. Opladen: Leske+Budrich, 1995.
- SILVA, M. B. **Conselho de classe:** espaço de análise, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/574-4.pdf>>. Acesso em 13 jun. 2011.

GT 5 - PLANEJAMENTO E GESTÃO EDUCACIONAL

ATUAL PANORAMA DA GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Juliano Mota Parente
Universidade Federal de Sergipe
E-mail: julianoparente@uol.com.br

1. Introdução:

Com a crescente transformação da sociedade nas últimas décadas, sobretudo impulsionada pelo desenvolvimento tecnológico, pelo surgimento de diversas propostas pedagógicas incorporadas pelas escolas da atualidade e pela mudança no papel do Estado na sociedade, autores como Bobbio (2007), Saviani (2008), Nogueira (2004) e Sander (2008) analisam estas transformações, mostrando como a gestão educacional passa a ter uma importância significativa e um novo enfoque neste contexto de mudanças.

Pensar a gestão educacional é uma tarefa complexa, na medida em que incidem sobre ela uma série de questões políticas, econômicas e sociais, que irão interferir nas suas diretrizes, dependendo da esfera pública a que se destina e do contexto em que está inserida.

Dessa forma, é preciso analisar as suas especificidades, sem desprezar o seu caráter federativo, baseando-se nas legislações de âmbito nacional (Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que norteiam todas as ações dos estados e dos municípios.

A centralidade da gestão da Educação no Brasil, especialmente por suas proporções territoriais, provoca desajustes que precisam ser adequados a cada realidade dos estados e municípios. As Políticas Públicas no âmbito da educação, muitas vezes sofrem problemas na sua implementação em função destas disparidades.

E isso não ocorre apenas na área educacional. O próprio movimento de transformação da sociedade impõe uma nova dinâmica na estrutura administrativa, exigindo dela um novo posicionamento que garanta este ajuste necessário ao bom funcionamento da gestão pública.

O presente texto é um ensaio que tem como objetivo refletir sobre algumas questões essenciais relacionadas à gestão educacional no Brasil, buscando elementos que permitam fazer uma análise a cerca das novas tendências e das principais influências que ela vem sofrendo ao longo das últimas décadas no Brasil.

Consideramos fundamental este resgate para que possamos construir um referencial que possibilite compreender melhor as especificidades da gestão educacional e as influências

políticas, econômicas e sociais, bem como pelos caminhos que a Educação vem trilhando durante o seu processo histórico.

2. Contextualizando a Gestão Educacional

A gestão educacional passa por um período de transformação ocasionado principalmente por mudanças muito bruscas na sociedade, criando uma nova perspectiva de administrar as suas ações, confrontando com o modelo tradicional e exigindo uma nova postura, que garanta a construção de uma nova identidade mais de acordo com a realidade atual e com as tendências e concepções de educação.

A partir deste contexto, verificamos que ela tem sido constantemente atrelada a questões políticas e econômicas, o que denota uma forte tendência patrimonialista por parte do Estado, regulador das ações públicas em todas as esferas.

O que em certa medida poderia ser considerado uma forma de legitimação respaldada por políticas públicas e econômicas, que dessem mais visibilidade e autonomia a gestão educacional, na maioria das vezes influencia de maneira tendenciosa, manipulando as ações de acordo com outros interesses.

Somado a este fator, o Estado brasileiro incorporou ao longo de sua história mecanismos que dificultam a tomada de decisões de forma ágil, na medida em que sua estrutura administrativa estimula a morosidade e o excesso de burocracia, que acabam por tornar os procedimentos lentos e ineficientes.

Mesmo com o processo de descentralização da educação no Brasil, permitindo a estados e municípios administrarem as suas respectivas redes educacionais com uma certa autonomia, é preciso aprimorar os procedimentos de transferência de informações garantindo maior flexibilidade no exercício desta autonomia.

Por este motivo alguns autores questionam esta autonomia, na medida em que faltam condições para que ela seja exercida com legitimidade.

Processos de concessão de autonomia controlada e de descentralização de responsabilidades sem a contrapartida das condições materiais objetivas podem ser, contraditoriamente, parte de um quadro de centralização e controle dirigidos por um Estado apenas operacionalizador e legitimador de decisões tomadas fora de seu âmbito. Se assim o for, a gestão democrática do ensino público, para ser conseqüente com seus objetivos proclamados, precisará ser uma prática de resistência (MENDONÇA, 2000, p. 72).

Podemos verificar na análise do autor, que a descentralização que ocorreu no Brasil não ofereceu condições aos estados e municípios exercerem a sua autonomia de maneira adequada. Para tal, era necessário criar mecanismos que favorecessem a incorporação de procedimentos e práticas efetivas que solidificassem este processo.

Numa análise mais apurada, observamos por parte do Estado, uma postura de imposição, revelando aspectos coercitivos, que em nada se parecem com o modelo de gestão democrática, incentivada pelo próprio Poder Público por meio de legislação, objetivando uma postura dialógica e participativa.

Mais uma vez o Poder Público se apresenta de forma reguladora, reproduzindo uma relação diacrônica, atuando como aparelho ideológico, não oferecendo o que o autor chama de “condições materiais objetivas” para que se concretize ações afirmativas que garantam a implementação de políticas educacionais efetivas.

A adoção de um modelo de gestão democrática incorporada por alguns municípios, incentivada pela legislação em vigor (LDB 9.394/96) mostra-se incoerente na medida em que abarca as diretrizes de um governo neoliberal, que sofre influências políticas, econômicas e sociais, comprometendo a autonomia e a participação da comunidade na vida escolar que passam a ser comprimidas por Políticas Públicas que não priorizam a educação (Paro, 2006).

Como parte de um sistema de articulação nacional, a gestão educacional sofre influência e também influencia os outros sistemas com os quais ele se vincula. Estas relações tornam o processo educacional ainda mais complexo e subjetivo, dependendo de uma série de fatores que se inter-relacionam e, conseqüentemente produzem conflitos que precisam se administrados (Libâneo, 2007).

Outro fator preponderante e que compromete a qualidade da gestão é a falta de estrutura de muitos municípios brasileiros. Além de não possuírem estrutura física adequada, a destinação de verbas é insuficiente e a formação dos profissionais que atuam na educação pública deixa a desejar.

Em consonância com esta discussão, outra questão vem à tona: a formação dos gestores educacionais que encontram dificuldade na realização das suas tarefas, especialmente as administrativas, pois não foram preparados para tal intento. Esta peculiaridade está também relacionada ao fato da sociedade se transformar ao longo dos anos, exigindo uma nova visão e uma nova postura sobre educação.

A formação e a atuação dos diretores de escola mostram um descompasso enorme com a administração moderna, devido ao fato de os cursos de Pedagogia terem se mantido resistentes à mudança, repetindo a formação do

passado, quando a educação não havia ainda ganho o destaque que assume hoje, no contexto das atividades sociais, exigindo o repensar o ato de educar e um processo de formação totalmente diverso (Santos, 2002, p. 1).

Outro aspecto relevante a ser ressaltado e que vem ao encontro das questões acima relacionadas é o posicionamento do diretor diante da perspectiva de repensar o papel social da escola, levando em consideração as relações com o meio externo, pais e familiares dos alunos, instituições no entorno da escola, gestão municipal ou estadual, etc.

Estas relações bem trabalhadas garantem uma postura de abertura e de entendimento que a escola como uma instituição social, deve relacionar-se de maneira saudável com todas as pessoas e instituições que estão a sua volta.

O diretor que se fecha, perde a oportunidade de permitir que esta sinergia de ações, que deveria ser uma via de mão dupla, proporcione uma troca capaz de garantir que a escola esteja o mais próximo possível da comunidade escolar, resgatando o seu verdadeiro significado, na medida em que cria condições para atingir seus objetivos.

Dessa forma, o gestor adota uma nova postura e começa a criar possibilidades de vislumbrar uma educação mais efetiva e transformadora, compreendendo que esta é uma exigência não apenas dos alunos e professores, mas de toda a sociedade que busca na educação um meio de melhorar sua qualidade de vida e sentir-se mais integrado, especialmente as camadas da população mais discriminadas.

Todos estes fatores dificultam a oferta de educação no município, especialmente a educação escolarizada, caracterizando uma dependência muito grande dos estados ou mesmo da união.

A estrutura educacional brasileira precisa sempre ser analisada a partir do dualismo provocado pela relação da união com os estados e municípios, ou seja, em função das especificidades e regionalismos de um país com dimensões continentais, algumas questões possuem o âmbito nacional, e algumas o âmbito local.

Por fim, outro fator que tem se mostrado fundamental na análise da gestão educacional no Brasil é o envolvimento político nas tomadas de decisão. Como as questões educacionais nunca foram prioridade no país, percebe-se uma descaracterização do seu papel, em detrimento de outras áreas com mais visibilidade.

Em contrapartida, em alguns momentos, ela foi usada para projetar interesses políticos, nem sempre com o intuito de ajudar no crescimento da educação. Com as mudanças de governo, alguns gestores se apropriaram da educação e dos programas e projetos a ela

relacionados como campanha para arrecadar votos. Dessa forma, com a entrada de outro governo, as ações são deixadas de lado por possuírem a marca do governo anterior.

Isso deixa claro a importância de que as ações realizadas pela educação, sejam elas programas ou projetos independente da instância pública que está vinculada, sejam sempre vistas como ações de Estado e não de governo.

Dessa forma pode-se garantir a continuidade das ações, independente de políticas partidárias, pois a educação deve ser desenvolvida como uma Política Pública, garantida pelo Estado, laica e gratuita, e como um direito do cidadão, conforme estabelecido na legislação em vigor.

Além das relações supracitadas, verificamos historicamente que a gestão educacional recebeu uma herança proveniente das teorias administrativas, que não só modificaram a forma de administrar a educação, como foram determinantes na adoção de medidas que influenciaram nas práticas de gestão escolar na atualidade.

3. A influência das teorias administrativas

A partir do início do século XX, começam a surgir as correntes teóricas que embasam a administração das organizações, sistematizando as informações e construindo um referencial que serviria de base para a consolidação da administração como ciência.

Vários autores destacam a relação destas correntes teóricas com a gestão educacional, analisando suas similaridades e diferenças, identificando em que medida esta proximidade gerou influência na forma de administrar a educação.

Vieira (2003) ao estudar a evolução do conceito de administração afirma ser o modelo da administração científica o predominante nas organizações escolares, embora considerado ultrapassado na maioria das organizações.

O autor destaca ainda que, devido à interdependência entre a esfera econômica e educacional, os reflexos do Toyotismo da década de 1980, mostram-se presentes por meio da descentralização, da autonomia escolar, da flexibilização dos programas de ensino, etc.

Apesar disso, assim como algumas empresas, determinadas escolas continuam impregnadas de conceitos provenientes do racionalismo científico. Isso pode ser visto pela própria estrutura organizacional da escola: divisão de funções, carteiras enfileiradas, tempo de duração da aula, disciplinas escolares, etc.

Sander (1995) traz uma contribuição significativa para a compreensão do estado do conhecimento no campo da gestão das escolas e universidades latino-americanas,

reconstruindo e desconstruindo a trajetória do pensamento administrativo na educação latino-americana desde o século XVI.

Neste retrospecto histórico realizado pelo autor, destacam-se cinco construções conceituais analíticas que norteiam a história da educação na América Latina concomitantes com a trajetória da administração pública latino-americana: o enfoque jurídico, tecnocrático, comportamental, desenvolvimentista e o sociológico.

O enfoque jurídico caracteriza-se pelo aspecto normativo vinculado à tradição do Direito Administrativo. No enfoque tecnocrático predomina o racionalismo e a eficiência em detrimento dos aspectos humanos e valores éticos e morais. O enfoque comportamental em oposição ao tecnocrático é caracterizado pelo resgate da dimensão humana e valorização das relações interpessoais pautados no movimento psicossociológico das relações humanas. Já o enfoque desenvolvimentista destaca um conjunto de fatores como a formação de recursos humanos para o desenvolvimento, a teoria do capital humano e o investimento e suas taxas de retorno individual e social. Por fim o enfoque sociológico é concebido a partir da intersecção de contribuições conceituais e analíticas das Ciências Sociais Aplicadas, tendo como principal preocupação a adequação política e cultural dos conhecimentos científicos e tecnológicos na educação e na administração.

Bruno (2005), ao relacionar poder e administração no capitalismo contemporâneo, destaca as transformações das teorias administrativas e suas repercussões na gestão da educação, quais sejam: distribuição de recursos, avaliação de resultados, definição de padrões de funcionamento, etc. Conforme a autora, essas adequações sofridas pela escola são reflexos das tendências gerais do capitalismo.

Oliveira (2005) ao analisar a escola como núcleo da gestão, destaca que a partir dos anos de 1990, os novos modelos de gestão do ensino público associaram-se a elementos de flexibilização, descentralização e participação.

A discussão acerca da incorporação de preceitos históricos das Teorias Administrativas na gestão educacional tem sido constantemente retomada.

Na obra *Administração Escolar: introdução crítica*, Paro (2006) evidencia as determinações econômicas e sociais da administração escolar por meio da gênese da administração capitalista.

Resgatando o processo histórico que sistematizou a administração das organizações no mundo moderno, percebemos os traços comuns entre a gestão educacional e as teorias administrativas.

A administração clássica representada por Fayol, na França, e Taylor, nos Estados Unidos (1903), caracteriza-se pelo tecnicismo e pelo modelo tradicional de gerenciamento, enfatizando o formalismo e a estrutura do processo de produção. Baseado na obra do alemão Max Weber a partir da década de 1940, outro modelo exerceu uma forte influência sobre as empresas da época, com características muito marcantes até os dias de hoje. A Burocracia tem como pressupostos o caráter formal, divisão racional do trabalho, rotinas e procedimentos padronizados (Chiavenato, 2000).

Em oposição a Administração Clássica, surge a Administração Humanista baseada nos estudos de Elton Mayo (1932) através de experimentos realizados na Western Electric Company. Por meio destas experiências Mayo baseou sua teoria na valorização da relação interpessoal, o respeito ao ser humano e o desenvolvimento de suas potencialidades de forma integrada. Na década de 50, outra corrente teórica da administração teve forte influência nas organizações seguindo os preceitos da teoria humanista. A teoria Comportamental baseava-se nos estudos de Kurt Lewin, tendo como principais características o desenvolvimento de atividades relacionadas a dinâmicas de grupo e motivação (Chiavenato, 2000).

Ao analisarmos a gestão educacional, verificamos várias características das teorias administrativas sendo aplicadas na educação com algumas adequações.

Libâneo (2004) faz uma classificação quanto aos tipos de gestão existentes nas escolas de hoje. Segundo o autor, as características da concepção técnico-científica e da democrático-participativa coincidem com os elementos apresentados pela administração clássica e pela humanista.

A concepção técnico-científica, como já assinalamos baseia-se na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, visando à racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. A versão mais conservadora dessa concepção é denominada administração clássica ou burocrática (pg. 121)

[...] A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisão sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual (p. 122-123).

Dessa forma, podemos verificar a similaridade do perfil das empresas e das instituições escolares que se desenvolveram ao longo do século XX, contextualizado historicamente pela consolidação dos pressupostos capitalistas, carregados ideologicamente pela lei de mercado.

Teixeira (2003), reafirma que a administração escolar precisa se cercar de subsídios que a auxiliem no seu intento e a administração ajuda neste processo em função das suas especificidades.

Naturalmente, professores e pedagogos, profissionais diretamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem, são aqueles que mais entendem de educação; porém, trata-se de um processo complexo que exige a presença de especialistas de muitas outras áreas. No caso particular da Administração, ela se torna indispensável justamente porque a escola, bem como o sistema educacional mais amplo, estrutura-se em organizações que mobilizam recursos – humanos, materiais, financeiros e tecnológicos – em dimensões tais que requerem apoio de administradores especializados (p. 1).

São estas similaridades que fazem com que a escola e a empresa tenham características tão próximas. Ao mesmo tempo, são díspares nos objetivos e na forma de atuação, fazendo com que esta aproximação seja tão delicada e complexa. A escola, ao apropriar-se dos procedimentos e normatizações das empresas, precisa fazê-lo de maneira criteriosa para não comprometer sua identidade, adequando os preceitos administrativos à sua realidade.

Contudo esta diversidade de ambientes não impede que o gestor escolar se aproprie de saberes desenvolvidos ao longo de décadas nas instituições empresariais, utilizando-os no seu dia-a-dia na resolução de questões organizacionais.

Cabe ressaltar, que a análise comparativa aqui sugerida e ao longo de todo o texto refere-se às escolas públicas, entendendo que as escolas particulares possuem uma outra dinâmica, muito mais próxima das empresas por se tratar de uma instituição que visa lucro, e desta forma, possui outros interesses e objetivos específicos.

4. Gestão educacional e Poder Público

A influência das correntes teóricas da administração certamente interferiu muito no processo de desenvolvimento da gestão escolar no Brasil. Contudo, outros fatores também tiveram sua contribuição neste cenário.

As relações da sociedade com o Poder Público foram se desgastando e com isso, a gestão educacional se desenvolve num clima de insatisfação e descrédito.

Nas últimas décadas, cresceu muito a insatisfação social com a gestão pública. Boa parte desta insatisfação deriva da má qualidade efetiva de alguns serviços públicos. Há desarranjos e baixo rendimento em diversas áreas, graças a fatores organizacionais, que têm a ver com decisões políticas com financiamento escasso, dizem respeito ao padrão prevalecente de

reforma administrativa e de política de recursos humanos (Nogueira, 2004, 121-122).

A escola como instituição pública, de responsabilidade do Estado, carrega a herança de entraves e dificuldades oriundos da falta de investimento, manutenção e estratégias que garantam a sua permanência e ampliação no contexto público educacional.

Esta situação demonstra claramente a falta de comprometimento do Poder Público com a Educação, refletindo na relação de descrédito e desarticulação com a sociedade civil que perde as esperanças de ver um Estado atuante e que assume suas funções de garantir educação pública de qualidade conforme estabelece a legislação.

Por outro lado, a população desacreditada, não exerce o seu papel de cidadania quando é chamada a construir uma nova educação mais voltada aos anseios da sociedade. Um exemplo disso é a falta de envolvimento dos pais e da comunidade em geral nas atividades escolares, bem como nos Conselhos Escolares que poderiam ter uma representatividade significativa de toda a comunidade escolar.

Com isso a administração escolar acaba sendo unilateral, incorporando todas as turbulências ocasionadas de uma relação distante conforme relata Paro (2006),

A administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. Por isso, para melhor compreender sua natureza, é preciso examiná-la, inicialmente, independentemente de qualquer estrutura social determinada (p. 19).

Este tem sido o cenário da administração educacional durante quase toda a história da educação no nosso país, demonstrando as suas relações com as questões sociais, políticas e econômicas, bem como as interferências tanto positivas como negativas oriundas desta articulação.

Somadas as dificuldades que a educação vem sofrendo, especialmente ao longo das últimas décadas no Brasil, podemos destacar também as fragilidades e deficiências dos outros sistemas que acentuam significativamente os problemas sociais, evidenciando a relação já desgastada do Poder Público e da sociedade civil.

Para ilustrar esta situação podemos destacar o sistema de saúde público sucateado, a marginalidade aumentando gerando uma situação de violência urbana, a falta de investimentos em infra-estrutura (sistema de tratamento de água, de esgoto, iluminação pública), a falta de incentivo à cultura através de eventos artísticos e a falta de investimentos

em novos postos de trabalho que garantam a empregabilidade da população e conseqüente desenvolvimento econômico.

Contudo nas últimas três décadas o processo de descentralização da educação, somado a uma abordagem de gestão democrática trouxe uma nova perspectiva, sinalizando que a educação poderia assumir uma postura mais flexível e dialógica, legitimando a sua importância no contexto nacional e mostrando-se mais aberta a novas concepções que estavam sendo incorporadas nas escolas.

Outro fator importante neste processo de mudança foi, sem dúvida nenhuma, o impulsionamento produzido pela legislação brasileira (Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96) conforme nos relata Cury (2005),

Não se pode dizer que a Constituição Federal, no que se refere ao capítulo sobre a educação, não haja incorporado em seu texto os clamores dos educadores que, exigindo a democratização da sociedade e da escola pública brasileiras, buscam traduzi-los em preceitos legais (p. 199).

Impulsionada pelas mudanças políticas preconizadas pela legislação brasileira e, principalmente, pelo esforço contínuo de educadores idealistas que sempre lutaram para que a educação ocupasse um lugar de destaque e fosse considerada prioridade no Brasil, algumas modificações foram sendo implementadas dando mostras de que a gestão educacional passava a assumir uma nova postura, mais consolidada e autônoma.

Outras questões foram preponderantes neste período de transição tais como: a implantação de Conselhos Escolares nas escolas públicas, a criação de fundos específicos para incrementar o investimento em educação (FUNDEF, FUNDEB), a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, a exigência da aplicação de recursos para a educação (25% da receita de impostos dos estados e 18% da união de acordo com o artigo 69 da LDB), serviram para solidificar e legitimar a intenção de mudar a educação no Brasil tornando-a prioritária no cenário nacional.

Enfim, percebemos que o processo de descentralização da educação, dando mais autonomia a estados e municípios começa a apresentar resultados, mesmo que ainda de forma muito incipiente.

Dessa forma, o gestor adota uma nova postura e começa a criar possibilidades de vislumbrar uma educação mais efetiva e transformadora, compreendendo que esta é uma exigência não apenas dos alunos e professores, mas de toda a sociedade que busca na educação um meio de melhorar sua qualidade de vida e sentir-se mais integrado, especialmente as camadas da população mais discriminadas.

De acordo com Paro (2006),

A educação entendida como apropriação do saber historicamente acumulado, ou seja, como processo pelo qual as novas gerações assimilam as experiências, os conhecimentos, e os valores legados pelas gerações precedentes, é fenômeno inerente ao próprio homem e que o acompanha durante toda a sua história. O desenvolvimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, bem como as mudanças que são introduzidas nos valores e nas maneiras de conduzir-se socialmente, são sempre cumulativos, e se fazem com base nas conquistas alcançadas anteriormente e transmitidas às novas gerações através de algum processo educativo (p.105).

Se conseguirmos vislumbrar a educação sob este enfoque, modificando algumas posturas ultrapassadas e assimilando novas perspectivas de educação que foram surgindo ao longo das últimas décadas, poderemos quem sabe a médio ou longo prazo transformar as escolas em instituições de “apropriação do saber historicamente acumulado”, incorporando elementos mais criativos, inovadores, novas propostas pedagógicas, novas metodologias que consigam chamar a atenção do educando e transformem a escola num lugar atrativo e interessante.

5. Considerações finais

Como pudemos perceber nas reflexões acima suscitadas, a gestão educacional passa por uma fase de transição importante para a sua consolidação, demonstrando características mais efetivas de participação e autonomia.

É um processo que reflete, acima de tudo, o período histórico que o país atravessa, dando mostras de maturidade ao incorporar elementos que possibilitam a expansão da democracia e da cidadania.

Contudo não é um processo simples, principalmente pelo fato de não termos historicamente exercido o direito à participação e ao diálogo.

No que tange a legislação, por exemplo, tanto a Constituição Federal de 1988 como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 trazem nos seus textos de forma mais enfática, como nunca se viu na história da legislação brasileira, diretrizes mais solidificadas, mesmo que ainda com muitas deficiências.

Por sua vez, estados e municípios podem também criar leis específicas, retratando suas particularidades, de maneira a criar meios que auxiliem a resolução de seus problemas e apresentem uma atuação mais significativa.

Apesar do panorama negativo em muitas regiões, alguns municípios têm conseguido realizar ações efetivas, melhorando a qualidade da educação. Mesmo com recursos financeiros escassos, falta de material didático e profissionais sem a devida qualificação, alguns gestores têm mostrado criatividade em driblar os problemas, apresentando resultados satisfatórios.

Precisamos analisar as relações da escola a partir de uma perspectiva de troca de saberes, da mesma forma que entendermos gestão escolar como toda ação pró-ativa, de cunho organizacional, que visa proporcionar um ambiente saudável capaz de garantir a qualidade da ação educativa em determinada instituição.

Sobre a discussão da relação da gestão educacional com as teorias administrativas, podemos concluir que ela só trará benefícios se considerada de maneira coerente, numa análise criteriosa que respeite o espaço escolar com sua identidade e especificidade. Do contrário estaremos colocando num mesmo patamar coisas diferentes, que não podem ser comparadas, pois possuem parâmetros diversos.

Da mesma forma não devemos desconsiderar o surgimento e o desenvolvimento de procedimentos administrativos que se estruturaram nas empresas ao longo do século XX, que podem ser incorporados ao dia-a-dia da escola, com as devidas adequações, no sentido de melhorar os processos administrativos inerentes a qualquer instituição organizacional.

Ao analisarmos o relacionamento da gestão educacional com o Poder Público, verificamos algumas características que de alguma forma explicam as dificuldades em administrar a educação no Brasil, tais como: insuficiência de recursos financeiros para investimentos em manutenção e ampliação da rede pública, morosidade e excesso de burocracia nos procedimentos administrativos gerando desgastes e conflitos que poderiam ser evitados, falta de política de formação de pessoal qualificando professores, corpo técnico, diretores, falta de clareza na adoção de concepções pedagógicas e práticas educativas consistentes que permitam nortear as ações das escolas, dentre outras.

A política de descentralização da educação, dando mais autonomia a estados e municípios é acertada, na medida em que possibilita uma proximidade dos problemas e diminui as intermediações, mas é preciso desenvolver condições efetivas de autonomia e não apenas restringi-las a alguns aspectos que não dão conta de promover uma articulação entre as instâncias.

Paralelamente é preciso construir um arcabouço de medidas que norteiem a ação educativa, levando em conta as especificidades e regionalismos, respeitando uma identidade

própria que foi sendo desenvolvida ao longo do percurso histórico, que priorize a educação como um direito do cidadão.

Ao verificar todas as interferências que a gestão educacional tem sofrido ao longo dos anos, percebemos a complexidade e a dimensão controversa de um sistema que sofre influências políticas, econômicas e sociais.

Ao se pensar a educação no Brasil é necessário ter um olhar crítico que identifique os papéis e as responsabilidades dos diversos atores, numa dimensão que extrapole os muros escolares, permitindo compreendê-la como um processo integral e sistemático que acompanha o indivíduo por toda a sua vida.

Dessa maneira estaremos dando um passo de qualidade na consolidação de um referencial que dê um sentido efetivo ao papel da educação enquanto processo formativo do ser humano, agregando fatores que contribuam para uma dimensão mais ampliada e significativa na vida da população e da sociedade.

6. Referências

BOBBIO, Norberto. **Estado governo sociedade:** para uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 2007

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Pesquisado em 22 de maio de 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Pesquisado em 23 de maio de 2010.

BRUNO, Lúcia. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Gestão democrática da educação.** 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O conselho nacional de educação e a gestão democrática.** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Gestão democrática da educação.** 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola.** 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDONÇA, Erasto F. **A regra e o jogo:** democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: FE/Unicamp, 2000.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um estado para a sociedade civil.** São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.) **Gestão democrática da educação.** 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SANDER, Benno. **Gestão da América Latina:** construção e reconhecimento do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **Políticas públicas e gestão democrática da educação.** Brasília: Líber Livro, 2008.

SANTOS, Clovis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

PARO, Vitor. **Administração escolar:** introdução crítica. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TEIXEIRA, Hélio Janny. **Da administração geral à administração escolar.** São Paulo: Edgard Blucher, 2003.

VIEIRA, Alexandre T. **Organização e gestão escolar:** evolução dos conceitos. In: _____. Gestão educacional e tecnologia. São Paulo: Avercamp, 2003.

GT 6

**FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO DA
EDUCAÇÃO**

GT 6 - FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O CUSTO-ALUNO-QUALIDADE NO CONTEXTO DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Sérgio Henrique da Conceição

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

E-mail: shconceicao@uneb.br

João Alves Carvalho Filho

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

E-mail: jc_carvalho_7@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de natureza bibliográfica e teórica realiza uma reflexão acerca do processo de financiamento da educação básica envolvendo seu contexto histórico, arranjo normativo e a política de constituição de fundos (Fundeb) vigentes a partir de 2006 em contraposição ao conceito do Custo-Aluno-Qualidade. Indica enquanto problemática de pesquisa o quanto às práticas de financiamento e investimento no ensino público voltado a educação básica, contribuem para assegurar às instituições escolares um patamar de aprendizado com qualidade, a luz dos pressupostos teóricos do Custo-Aluno-Qualidade (CAQ).

A partir de uma investigação teórica, articula evidências quanto a redução da participação da União no processo de financiamento da educação básica a partir das “estratégias” de desvinculação das receitas da União (DRU), a inelegibilidade dos gastos relativos a manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) e da manipulação do valor gasto aluno, e as consequências quanto a efetividade da função supletiva da União, na manutenção de seu papel majoritário (frente a sua capacidade de arrecadação) de financiador do sistema. Identifica a tensão existente na concepção do conceito de qualidade no âmbito educacional frente o dilema metodológico entre o gasto-aluno e o custo-aluno-qualidade.

A presente proposta de pesquisa pretende investigar o processo de financiamento da educação básica brasileira, envolvendo seu contexto histórico, arranjo normativo e a política de constituição dos fundos (Fundeb), como também, investigar a utilização dos referidos recursos, a formação, mensuração e gestão dos custos das instituições escolares brasileiras, e a sua correlação na aprendizagem e desenvolvimento de competências voltadas ao desenvolvimento integral do ser humano, cuidando das dimensões estética, ambiental e de

relacionamento humano, ou seja, a luz dos pressupostos teóricos do Custo-Aluno-Qualidade (CAQ).

Estabelece enquanto objetivo geral identificar pressupostos no processo de financiamento da educação básica no Brasil, considerando suas diretrizes normativas e seus direcionamentos, face ao imperativo de concepção de uma educação pública de qualidade e a inserção do conceito Custo-Aluno-Qualidade (CAQ) enquanto provável elemento potencializador dessa premissa.

Enquanto objetivos específicos, investigar as fontes dos recursos direcionados à educação básica brasileira; e evidenciar o conjunto de produção científica dedicada a análise e compreensão da dinâmica de formação dos custos das instituições escolares. Neste sentido, busca estabelecer inferências quanto a efetiva condição de assegurar o desenvolvimento de competências que auxiliem no desenvolvimento ensino-aprendizagem de qualidade no âmbito da educação básica do ensino público, frente ao arranjo normativo e administrativo vigente.

Para delimitar o estudo, estabelece enquanto campo de pesquisa o financiamento da educação básica brasileira e a concepção de um custo-aluno-qualidade para efetivação do desenvolvimento das competências individuais dos estudantes e o aprimoramento da qualidade do aprendizado, a partir da investigação do seguinte problema de pesquisa: **Qual o nível de articulação teórica entre às práticas de financiamento e investimento no ensino público voltado a educação básica e pressupostos teóricos do Custo-Aluno-Qualidade (CAQ) ?**

A investigação busca identificar o nível teórico de articulação entre os marcos normativos e o conceito de Custo-Aluno-Qualidade (CAQ) no propósito de assegurar às instituições escolares públicas de educação básica, um patamar de aprendizado com qualidade.

2. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

2.1 Fontes de Financiamento da Educação Básica

O processo de financiamento da educação no Brasil em seu contexto atual, encontra-se fundamentado nos seguintes marcos normativos: Constituição Federal (CF) de 1988, Emenda Constitucional nº 53/2006 - FUNDEB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Constituições Estaduais (CE) e Leis Orgânicas dos Municípios (LOM).

A origem dos recursos que subsidia a educação no país tem forte vínculo com o pacto federativo, ou seja, com o poder constitucional de tributar dos entes federativos, a

vinculação ou não vinculação dos recursos arrecadados através da receita tributária destes entes federativos, o direito residual da União em legislar em matéria tributária e da sua responsabilidade supletiva no financiamento da educação aos demais entes federativos de forma a garantir um patamar mínimo de recursos destinados ao financiamento da educação conforme aponta Melchior (1987, p. 57): “[...] o processo analítico encaminha-se predominantemente para a receita tributária e nesta, para sua composição procurando estudar preferencialmente os impostos”.

O processo de financiamento da educação no Brasil, presente no cerne de suas cartas magnas (Constituição Federal – CF), especialmente no “pós-república”, tem na Constituição Federal de 1934, seu marco inicial de determinação e vinculação dos recursos destinados ao financiamento da educação.

O processo de distensão política iniciado na década de 1980 no Brasil, objetivando o encerramento do “ciclo ditatorial” iniciado com a Revolução Militar de 1964, resulta na publicação da Emenda Constitucional nº 24 de 1983, conhecida como Emenda Calmon, responsável pela introdução (reinserção) da vinculação constitucional de recursos destinados a educação através do artigo 176, passando a indicar a vinculação de recursos da União da ordem de 13% e dos Estados e Municípios em 25%, superando o “hiato constitucional” de 1967 (**Quadro 1**).

Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi aprovada em 1996 através da publicação da Lei 9.394/96, que dentre outros aspectos fixa o conceito de despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), ou seja, classifica os itens passíveis de classificação enquanto gastos destinados a educação (artigo 70 e 71).

Concomitante a aprovação da LDB, foi aprovada a Lei 9.424/96 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), definindo a constituição de um fundo de recursos, englobando as três instâncias federativas (União, Estados e Municípios), dentre as receitas vinculadas a educação, destinado exclusivamente ao financiamento da educação fundamental. O FUNDEF foi executado pelo período de dez anos (1997-2006).

O FUNDEF, decorrido dez anos de existência, foi extinto por força da Lei 11.494/2007 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que tem previsão de funcionamento até 2020.

Ano	Disposição Legal	União	Esfera da vinculação	
			Estado/DF	Municípios

1934	CF 34	10%	20%	10%
1937	CF 37	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma
1942	DL 4.958	Nenhuma	15% a 20%	10% a 15%
1946	CF 46	10%	20%	20%
1961	LDB 4.024	12%	20%	20%
1967	CF 67	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma
1969	EC 1	Nenhuma	Nenhuma	20%
1971	LDB 5.692	Nenhuma	Nenhuma	20%
1983	EF 14	13%	25%	25%
1988	CF 88	18%	25%	25%

Quadro 1: Alíquotas da vinculação de recursos para a Educação no Brasil.

Fonte: Oliveira e Adrião (2007, p. 92).

2.2 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)

O FUNDEB semelhante o fundo anterior, envolve a vinculação de recursos dos três entes federativos (União, Estados e Municípios) mas ampliando sua abrangência a educação básica (infantil, fundamental e ensino médio), bem como, sua vinculação de recursos ao patamar de 20% destinados a manutenção e desenvolvimento do ensino.

A composição do FUNDEB consiste na subvinculação de 80% dos recursos destinados ao financiamento da educação básica (ensino infantil, fundamental e médio, englobando ensino de jovens e adultos, especial e profissional) de acordo com a Constituição Federal (CF-1988), Constituições Estaduais (CE) e Lei Orgânica dos Municípios (LOM) relativo ao percentual mínimo de 18% das receitas com impostos da União (Imposto de Renda - IR, Imposto de Importação – II, Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI, Imposto sobre Operações Financeiras – IOF, Imposto Territorial Rural – ITR) e sobre a Contribuição do Salário Educação, 25% das receitas com impostos dos Estados (Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS, Imposto de Propriedade sobre Veículos Automotores – IPVA, Imposto de Transmissão de Direitos *causa mortis* – ITD, Imposto de Renda sobre Proventos dos Servidores Estaduais – IR e Fundo de Participação dos Estados sobre os Impostos Federais – FPE) e 25% das receitas com impostos dos Municípios (Imposto Predial e Territorial Urbano – IPTU, Imposto sobre Serviço de Qualquer Natureza – ISSQN, Imposto sobre Transmissão de Bens Imóveis – ITBI, Imposto de Renda sobre Proventos dos Servidores Municipais – IR, Participação dos Municípios sobre os Impostos Estaduais (ICMS e IPVA) e Fundo de Participação dos Municípios sobre os Impostos Federais – FPM).

Os recursos recebidos a título de transferência do FUNDEB por Estados e

Municípios deverão ser aplicados nos itens relativos à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) a proporção máxima de 40% e pelo menos 60% no pagamento de remuneração dos profissionais em atividade efetiva na educação básica, conforme evidenciado no artigo 22 da Lei do FUNDEB (Lei do 11.494/2007).

Os recursos repassados a Estados e Municípios são complementados pela União (função supletiva) sempre que o valor médio *per capita* não alcançar o valor mínimo nacional definido anualmente, de acordo com a lei federal. Esse valor é estabelecido a partir de estudos realizados pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos em Educação Anísio Teixeira) e que representa *a priori* o montante de investimento necessário por aluno para a manutenção e melhoria da educação básica (artigo 4º da Lei do FUNDEB).

3 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

3.1 Aspectos Conceituais

Estabelecer uma metodologia capaz de contribuir na aferição do nível de qualidade da educação escolar, constitui-se sucessivamente um desafio sobre o qual debruçam-se os gestores públicos, gestores educacionais, pesquisadores e educadores; a constituição de mecanismo metodológico que traga pra si tal responsabilidade, por si só, representa considerável risco de atrair implacável crítica, rigores e contestação (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2005).

A literatura nos empreende, pelo menos, duas perspectivas quanto os propósitos da educação escolar; uma enquanto direito indissociável ao exercício da dignidade da condição humana (FRIGOTTO, 2004; GANDINI & RISCAL, 2002; SAVIANI, 2002; SAVIANI, 2007), outra relativa a condição de qualificação para a atuação profissional e no mercado de trabalho (TEIXEIRA, 2005), a maior proximidade da abordagem metodológica, de uma ou outra perspectiva, já representará uma dificuldade no reconhecimento de sua eficácia ou legitimidade no âmbito do debate educacional.

A perspectiva da educação enquanto direito indissociável ao exercício da dignidade da condição humana é bem exemplificado no entendimento de Melchior (1987, p. 3): as quando indica:

[...] escolas, como agências fundamentais de Educação da sociedade, poderão vir a desempenhar papel relevante na luta contra as crescentes desigualdades. A socialização dos indivíduos, a vida em comum nas escolas constituem fatores fundamentais para se atingir a solidariedade entre os homens” e completa “[...] a educação ainda é o principal meio de fazer com que os homens se transformem em seres humanos (1987, p. 125).

Reconhecer, portanto, a dupla inserção da função educativa sem hierarquizações entre as abordagens, constitui-se em exercício de reflexão que demanda os tempos atuais, reconhecer que essa dicotomia pode representar uma limitação a compreensão de um fenômeno complexo, é parte desse exercício.

3.2 O preço da Educação com Qualidade

A superação dos desafios da educação brasileira repousa no equacionamento de três perspectivas; a financeira, ou seja, no asseguramento de recursos e em consequência da realização do sacrifício de toda a sociedade e sua crença quanto a efetividade da transformação da realidade brasileira em um plano de prosperidade social se dá a partir da transformação educacional; política, na medida em que é necessário contemplar os aspectos relativos as instâncias federativas de governo (federal, estadual e municipal) tornando-a efetivamente prioritária; e profissional, a cargo dos educadores e professores brasileiros.

A indicação de Teixeira (2005) sinaliza claramente para a importância de uma dimensão política (normatizadora), financeira (recursos disponíveis) e de gestão educacional, ou seja, na articulação dos recursos financeiros e de um plano político ordenado mas flexível, capaz de “oxigenar” as instituições escolares brasileiras, e, a partir disso, a possibilidade através do trabalho dos educadores, envolvendo o planejamento, a ação, o controle e avaliação das práticas administrativas e pedagógicas no âmbito dessas instituições escolares, a condição do alcance do patamar de uma educação de qualidade, onde o somatório dessas experiências positivas nos diferentes locais, tendo em vista as particularidades regionais do nosso país, será capaz de materializar um êxito nacional fortemente centrado na ação dos educadores e nas particularidades locais.

A concepção de uma perspectiva da qualidade da educação calcada na relação custo-benefício é algo implícito na política de fixação do gasto mínimo por aluno, enquanto parâmetro para distribuição dos recursos na educação básica a partir do produto dos alunos matriculados, de acordo com o censo escolar, e as diferentes graduações de valores aos diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, médio etc.) conforme indicado por Melchior (1997).

A concepção de custo-benefício por investir em educação de uma aluno esteve na moda na década de 60-70 na esfera da economia da educação. É uma concepção de cunho predominantemente economicista. Assim, o processo sustenta-se na clássica divisão entre despesas correntes (consumo) e de capital (de investimento) valorizando-se mais as despesas

de investimento, Como a visão econômica é predominante, desenvolveu-se o conceito de custos de oportunidade visando estudar qual a melhor alternativa de investimento e qual a melhor taxa de retorno (benefício). De uma visão econômica a concepção de benefício foi alargando-se e estendendo-se, mas sem atingir as concepções educacionais. O ensino que apresenta maior taxa de retorno é o ensino primário, de 1º. Grau ou fundamental, de acordo com as pesquisas que se confirmaram em diversos países.

Ao compreender em que dimensão processam-se as políticas de financiamento da educação através da fixação do custo mínimo “qualidade”, nota-se que o conceito está relacionado com a “qualidade do investimento” e pouco com a “qualidade educacional” o que justifica a abordagem dos investimentos relacionados à valorização docente e dos profissionais da educação, do ensino infantil e do ensino médio sempre em “segundo plano” nas políticas dos investimentos educacionais, neste ponto Melchior (1997, p. 30) ratifica: “O defeito da concepção federal, até agora, é considerar o custo aluno como gasto-aluno, isto é, de acordo com as disponibilidades financeiras. É uma visão realista mas terá que progredir para alcançar ganhos reais de qualidade”.

3.3 O Gasto-Aluno X Custo-Aluno-Qualidade

Teixeira (1968, p. 57), expressa sua preocupação com a desigualdade econômica e com a “desigualdade cultural reinantes entre os municípios, que levariam à formação desigual dos alunos, conforme o local em que vivessem”. A diminuição dessa desigualdade poderia ser amenizada com a fixação de um “custo padrão” da educação que deveria ser financiado “com os recursos dos três poderes públicos, União, Estados e Municípios”.

O conhecimento e sistematização de informações sobre a realidade da estrutura do Gasto/Aluno na educação básica, com base em definições legais existentes, bem como desenhar e mensurar uma nova perspectiva na estrutura do Custo-Aluno-Qualidade (CAQ), poderia resultar numa melhoria no desempenho na educação básica, a perspectiva desse autor.

O conceito fundamental de Custos está geralmente relacionado a determinação do lucro resultante dos registros financeiros, ou processando-os de maneira diferente, tornando-os mais úteis à administração; controle das operações e demais recursos produtivo; tomada de decisões envolvendo produção; formações de preços, escolha entre opção de fabricação.

Aspectos relativos ao tempo dos alunos, o custo econômico de um novo prédio escolar, o valor do terreno sobre o qual se construiu a escola, são valores de “oportunidade” de todos os recursos devotados ao processo educacional, e quando esses recursos não

puderem ser diretamente mensurados em termos monetários, deve-se fornecer uma estimativa de seu valor em usos alternativos (VERHINE, 1998).

No Brasil, os primeiros estudos econômicos de custos educacionais foram realizados no começo dos anos 70 enquanto investigações pioneiras e metodologicamente rigorosas que buscaram mensurar custos a partir de uma perspectiva econômica ortodoxa. No fim dos anos 70, este tipo de análise caiu em descrédito, na medida em que perspectivas marxistas assumiram uma situação de predominância no seio da comunidade acadêmica (VERHINE, 2004).

A partir da década de 80, a perspectiva da análise de custos recupera sua respeitabilidade. As análises mais recentes incluem estudos produzidos não só por estudiosos acadêmicos que procuravam uma maior compreensão teórica, mas também por agentes técnico-administrativos que desejam fornecer informações para subsidiar políticas governamentais de educação (VERHINE, 2004).

Os estudo realizado no início da década de 80 por Paro tratou do custo-aluno do ensino de primeiro e segundo grau na rede estadual de São Paulo. Nesse estudo, as categorias dos componentes de custo utilizadas foram: despesas de capital (terreno, prédio e equipamentos), despesas correntes (pessoal e consumo) e despesas sociais (alimentação e assistência odontológica) (VERHINE, 2004).

O estudo realizado por José Carlos Xavier e Emílio Marques para a Secretaria de Ensino Básico do Ministério da Educação teve como alvo escolas públicas de primeiro grau (atualmente Ensino Fundamental) e seu foco foi o levantamento dos custos diretos de funcionamento das escolas, não levando em consideração os custos privados dos alunos e suas famílias e os custos associados à administração central do sistema. Ainda, para simplificar os procedimentos, não foram considerados os custos com a implantação da escola, isto é, aquisição de terreno, obras de infraestrutura, construção do prédio e compra de materiais necessários à instalação. Os custos incluídos nas análises foram: (1) pessoal docente; (2) pessoal não docente; (3) material de consumo; (4) material permanente; (5) serviços de terceiros (VERHINE, 2004).

Outra pesquisa, também realizada na década de 80, o objeto de investigação era o Projeto EDURURAL, projeto este financiado pelo Banco Mundial e implementado nos estados de Ceará, Pernambuco e Piauí. Os custos foram agrupados em três categorias: insumos de *hardware* (custo de capital), insumos de *software* (custo de custeio) e custos de treinamento de professores (VERHINE, 2004).

Finalmente, destaca-se um quarto estudo, intitulado *Custos na área educacional*

pública na região metropolitana de São Paulo (FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS - FIPE, 1994). A pesquisa focalizou as categorias de pessoal, instalações, equipamentos, materiais e outros recursos e, metodologicamente, os procedimentos não diferiram muito dos que foram utilizados pelos três primeiros estudos, apresentados anteriormente.

No estudo da FIPE, quatro aspectos merecem destaque: (1) a determinação do custo indireto da administração central do sistema de ensino pela mensuração do valor do conjunto de atividades-meio da Secretaria da Educação e atribuição de uma parte desse valor às estimativas de custo total da escola; (2) o cálculo dos custos de capital (instalação, equipamento e material), utilizando formas sofisticadas de anualização; (3) o cálculo do valor presente de custo, para permitir comparações intertemporais, por meio de uma fórmula que considera o fluxo de custo anual, a taxa de juros e o período de tempo futuro no qual o desembolso do custo estará ocorrendo; e (4) a proposição de um instrumento permanente para institucionalização da análise de custo por aluno/ano, por meio de um rigoroso processo de amostragem de escolas e a construção de um índice de preços pelo acompanhamento de despesas nas escolas de ensino público (VERHINE, 2004).

Conceito aderente às atuais políticas de financiamento da educação brasileira, refere-se a prática de considerar o total das disponibilidades orçamentárias anuais destinadas a educação básica, e sua divisão pela quantidade de alunos matriculados na educação básica. Deste modo, a qualidade da educação básica oferecida está subordinada ao orçamento anual, definida assim por critérios mais políticos que técnicos, comprometendo a intenção de oferecer uma educação com qualidade e sua aderência as competências pertinentes a essa fase da educação (EDNIR & BASSI, 2009).

Na perspectiva do Custo-Aluno-Qualidade (CAQ), seria necessário elencar todos os itens necessários para oferecer uma educação básica de qualidade mantendo e desenvolvendo o sistema educacional básico, e então se projetaria o tamanho da instituição de ensino a quantidade de alunos por turma e então dividindo-se os custos de cada nível da educação básica pelo número de alunos previsto por cada escola, subordinando-os a princípios, dimensões e condições (insumos) da qualidade na educação básica (EDNIR & BASSI, 2009).

Gasto Público total com Educação como percentual do PIB		Gasto Público anual por aluno (US\$ PPP)		
Países	Todos os níveis	Pré-escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio
Brasil	4,2	965	842	944
Chile	4,2	1766	2110	2085
Paraguai	4,2	800	676	919

Argentina	4,0	1305	1241	1918
Uruguai	2,6	1038	844	732
Países OCDE				
França	5,8	4512	5033	8472
Estados Unidos	5,6	7881	8049	9098
México	5,3	1643	1467	1768
Austrália	5,0	...	5169	7375
República Tcheca	4,4	2724	2077	3628
Coreia do Sul	4,2	2497	3553	5882
Japão	3,6	3691	6117	6952
Média dos Países OCDE	5,3	4294	5313	7002

Quadro 2 – Gastos Públicos em Educação 2002.

Fonte: Ednir e Bassi com adaptações (2009, p. 63).

4. UM “SENTIDO OCULTO” NAS POLÍTICAS PÚBLICAS ?

O processo de vinculação de recursos destinados a educação, se por um lado garante recursos mínimos a execução de políticas públicas nesse segmento, por outro, expõe o segmento a “fúria” de políticas e interesses de origens outras no sentido de subtrair da educação recursos que constitucionalmente lhes foram direcionados (GOMES & CAPANEMA, 2010; FERNANDES, GREMAUDE & VAZQUEZ, 2010; UNESCO, 2002; SOUZA, 1998; SOUZA, 2002; RIBEIRO, 2009; SOSSINHOLI, 2010; SENA, 2003; SEMEGUINI, 2009; PASCOALINO & GOMES, 2009; GOUVEIA, 2010).

Argumentos relativos ao “equilíbrio orçamentário e fiscal”, “maior dirigibilidade” da gestão orçamentária e financeira, tem sido “pano de fundo” para que ações que acabam por concretizar a redução de recursos direcionados a educação sejam efetivadas e legitimadas (FARENZENA, 2001; SOARES, 2000).

O processo de fixação do valor mínimo por aluno a ser repassado pelos fundos de financiamento da educação (FUNDEF e posteriormente o FUNDEB), cujo o valor de atualização tem sido objeto de críticas por não contemplar a totalidade dos custos necessários a formação do estudante no patamar de razoável qualidade e utilizar critérios de consistência questionável para esse processo de atualização (CASTRO, 2009). Da mesma forma, controvérsias surgem quanto o montante dos recursos “sonegados” para o investimento da educação frente ao processo de resistência em elevar o patamar do valor mínimo por aluno (EDNIR e BASSI, 2009; ALMEIDA, 2009) e ampliar a destinação de recursos a educação.

O processo de consideração dos custos nos diferentes níveis de ensino e tipos de estabelecimento, previstos no artigo 2º, parágrafo 2º da Lei 9.424 nunca foi contemplada adequadamente, conforme evidenciado em relatórios do Tribunal de Contas da União (TCU) e no relatório do Grupo de Trabalho (GT) criado pelo Ministério da Educação (MEC) em

2003 (DAVIES, 2008, p. 27) pode ter significado em um prejuízo superior a R\$ 12,7 bilhões de 1998 a 2003 e de mais R\$ 20 bilhões no período de 2004 a 2008 já no Governo de Lula da Silva, onde a prática indevida continuou sendo executada.

Diagnóstico acerca do processo de perda de recursos destinado, *a priori*, para a educação é sistematizado por Davies (2004, p. 80), quando estabelece que o mesmo ocorre a partir das seguintes questões: i. Não cumprimento do percentual mínimo legal quando o mesmo, fixado por CE e LOM, é superior a CF, contando com a “complacência” dos TCs; ii. Falha na composição da base de cálculo da vinculação, ou seja, não inclusão de receitas que compõe a base de cálculo para determinação do valor vinculado a educação, tais como, cobrança de acréscimos e atualização monetária das receitas com impostos, receitas financeiras de aplicação dos recursos dos impostos, inclusão de receitas financeiras de aplicação do FUNDEB/FUNDEF, salário educação, convênios e assistências financeiras como valor mínimo vinculado e não como complemento ao valor mínimo vinculado; e iii. Classificação indevida de despesas como MDE.

Embora a discussão quanto a “sonegação” de recursos a educação no Brasil apresente-se bastante caracterizada a partir do estabelecimento de políticas de “ajustes fiscal e orçamentário” (FARENZENA, 2001) e demais elementos ora apresentados, a discussão acerca se os montantes atualmente direcionados a educação, via de regra através de vinculação constitucional, são suficientes para prover uma educação de qualidade aos cidadãos, ainda encontra-se bastante difusa, onde argumentos e contra-argumentos sobre questões relativas a eficiência e eficácia da utilização desses recursos, o nível de financiamento da educação vinculada a um percentual do Produto Interno Bruto (PIB), o custo aluno qualidade, o gasto mínimo por aluno, o processo de descentralização, escolas em regime de concessão, política de *voucher* para financiamento dos estudantes e outras perspectivas tem se destacado no debate e na implantação de políticas relativas ao financiamento da educação tanto no Brasil quanto nos demais países da América Latina (HANSON, 1997; EDNIR, BASSI, 2009; PORTELA, 2007; DAVIES, 2004; UNESCO, 2002; PINTO, 2000, OCDE, 2009).

As indicações pontuadas por Ednir e Bassi (2009, p. 58-67) muito esclarecem e colaboram para a superação da discussão quanto o “alcance” no Brasil do patamar de investimentos necessários a viabilidade de uma educação de qualidade, tendo em vista sua compatibilidade ao nível de alguns países desenvolvidos (Coreia, Japão) ou sua proximidade a outros (França, Austrália e Estados Unidos), todos países signatários da Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) conforme evidenciado no **Quadro 2**.

O que a discussão “investimento em educação x PIB nacional” não leva em consideração, na maioria das análises realizadas é o tamanho do PIB de cada nação em valores absolutos e o número de estudantes a serem atendidos por cada sistema educacional. Deste modo, deveria se considerar o investimento em educação *per capita* e o ponderador de poder aquisitivo de cada moeda nos diferentes países.

Considerados os ajustes metodológicos necessários a esse tipo de análise, investimento *per capita* e ponderador de poder aquisitivo (PPA) a análise do volume dos investimentos fica melhor evidenciado no **Quadro 2** conforme ilustra Edinir & Bassi (2009, p. 63).

Considerando os ajustes indicados, a realidade brasileira está muito mais próxima do Paraguai que da Coreia do Sul, contrariando considerações mais precipitadas, inclusive abaixo dos seus vizinhos sulamericanos (Chile, Argentina e Uruguai) e muito distante da média dos países da OCDE. Deste modo, considerações relativas ao investimento em educação considerando o percentual do PIB devem equacionar aspectos relativos ao tamanho do PIB, poder aquisitivo local e tamanho da demanda por educação conforme assinala o estudo desses autores.

No que diz respeito ao processo de desvinculação de recursos do tesouro da União, e sua consequente repercussão no volume de recursos canalizados a educação, tem sua origem através do processo de estabilização econômica do PLANO REAL, que instituiu o Fundo Social de Emergência (FSE) que vigorou entre 1994 e 1995.

No período entre 1996 e 1999 vigorou o Fundo de Estabilização Fiscal (FEF), sucedido pelo fundo de Desvinculação das Receitas da União (DRU), implantando a partir de 2000. A criação desses sucessivos fundos viabilizou na prática um processo de desvinculação de 20% das receitas da União, relativas a fundos, órgãos e da arrecadação de impostos e contribuições, impactando em consequência na base de cálculo para a transferência dos recursos da educação e seu montante transferido (Fundef, Fundeb, demais fundos de assistência técnica e financeira através do FNDE).

A DRU teve sua repercussão atenuada sobre os recursos direcionados a educação a partir da aprovação da PEC nº 60/2009 que escalonou sua incidência para 12,5% em 2009, 5% em 2010 e sua extinção em 2011.

O aspecto duplamente danoso da DRU sobre os recursos vinculados a educação é indicado por Davies (2008, p. 13): “[...] o governo utiliza o artifício contábil de calcular os 20% sobre a receita bruta, não sobre a receita líquida (ou seja, a receita que fica com o governo federal após as transferências constitucionais para estados, Distrito Federal e

municípios) [...]”; isso favorece um “alargamento” da base de cálculo do cálculo da DRU e uma “redução” das “receitas disponíveis” para fins de cálculo da vinculação de recursos para a educação.

Controvérsias sobre o montante de recursos que deixaram de ser investidos em educação pela União em virtude da constituição dos diversos fundos de desvinculação das receitas tributárias (FSE, FEF e DRU) não permitem afirmar com segurança o montante dos valores “desvinculados”, principalmente porque os fundos representam ingressos e retiradas de recursos, entretanto, pode-se afirmar que a participação do orçamento do ministério da educação decresceu no período de 1994 – 2001 (CASTRO, 2009).

Davies (2008, p. 13), por exemplo, indica um montante de R\$ 50 bilhões de recursos “sonogados” a educação a partir da implantação do processo de desvinculação de recursos orçamentários para o período de 1994 a 2007 em valores nominais e de R\$ 100 bilhões quando considerados a atualização monetária.

Um aspecto a ser considerado no debate acerca de maior ou menor possibilidade de investimentos públicos na educação, relaciona-se com plano político ideológico que reconfigura-se historicamente, a notar pelas demandas pela construção do estado de bem estar social da década de 1980, e, sua reconfiguração para políticas de controle e ajuste fiscal a partir da década de 1990, entretanto, conforme adverte Melchior (1987, p. 126) o compromisso das nações em relação ao investimento em educação e sua discussão deve constituir-se em tarefa contínua porque é “o maior empreendimento em que se lançam a sociedade e os países desenvolvidos, os quais, independentes de qualquer orientação ideológica, fazem da educação sua base e alicerce para desenvolver seus habitantes e sua tecnologia, sem os quais não há progresso, desenvolvimento e crescimento econômico”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estabelecer uma metodologia capaz de contribuir na aferição do nível de qualidade da educação escolar, constitui-se ao longo da história brasileira um sucessivo desafio sobre o qual debruçam-se os gestores públicos, gestores educacionais, pesquisadores e educadores. Questões de natureza política e ideológica marcam substancialmente essa discussão, notadamente pela inequívoca relação que o conceito de qualidade possui com a gestão empresarial.

A despeito dessa dificuldade objetiva, os marcos normativos (CF, LDB e Lei do Fundeb) estabelecem em seu teor o imperativo para gestão pública do alcance do patamar mínimo de qualidade.

Durante a década de 1970, inicia-se no país um esforço de buscar mensurar e sistematizar os custos educacionais e das instituições escolares, entretanto, os ideais de origem marxista que pontuaram a produção científica da década de 1980, acabaram por rechaçá-los. O realinhamento ideológico a partir da década de 1990, marcado por forte influência dos organismos multilaterais e internacionais de fomento ao crédito das nações, acabaram por ressignificar esse contexto da produção intelectual e permitir a retomada da pesquisa relacionada aos custos educacionais, em uma ambiência então definida na literatura enquanto neoliberal.

Nesse mesmo contexto, de redução da participação do estado na oferta de serviços públicos, maior dirigibilidade dos gastos públicos e rigor fiscal, promulga-se no país a LDB e materializam-se os fundos destinados ao financiamento da educação (Fundef/Fundeb) em consistente sintonia com o novo contexto ideológico vigente e dissociado de uma maior participação do estado na garantia de direitos sociais que marcaram o cenário da década de 1980.

O processo de vinculação de recursos públicos destinados ao financiamento da educação, tradição consolidada nos períodos democráticos no *caput* dos textos constitucionais do “pós-república”, sofre pressões relativas ao processo de desvinculação dos recursos públicos, gastos inelegíveis de MDE e atuação inconsistente dos TCs na defesa dos recursos públicos e de um, ainda incipiente, controle social.

O conjunto dessas evidências teóricas, sinalizam à necessidade de sistematização e desenvolvimento de metodologias de custos educacionais, onde o conceito de custo-aluno-qualidade (CAQ) seja seu principal norteador, onde à perspectiva de maior eficiência dos recursos públicos e a defesa de sua implementação em montante suficiente ao alcance de um patamar mínimo de qualidade, sejam contemplados, como sinalizam às práticas realizadas por demais países da OCDE, e, infelizmente, assimetricamente relacionado a realidade atual do sistema financiamento e gestão da educação básica do Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. C. A Comparação Internacional de Indicadores de Financiamento e Gasto com Educação. Em **aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação**. INEP: Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 04 Jan 2011.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e**

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-HYPERLINK "http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm" 2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em 25 Mai 2010.

_____. **Constituição de República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 06 Set 2010.

CASTRO, J. A. de. In: Financiamento da Educação no Brasil. **Em aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação.** INEP: Brasília, 2009.

DAVIES, N. **Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?** São Paulo: Xamã, 2004.

_____. **FUNDEB: A redenção da Educação?** Autores Associados: Campinas, 2008.

EDNIR, M. BASSI, M. **Bicho de sete cabeças: para entender o financiamento da educação brasileira.** São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, 2009.

FARENZENA, N. **Diretrizes da política de financiamento da educação básica brasileira: continuidades e inflexões no ordenamento constitucional legal (1987-1996).** 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre.

FERNANDES, R; GREMAUD, A. P; ULISSEA, G. **Sistema Brasileiro de Financiamento à Educação Básica: Principais características, limitações e alternativas.** Disponível em: <http://www.esaf.fazenda.gov.br/esafsite/publicacoes-esaf/textos-para-discussao/sistema-HYPERLINK> "<http://www.esaf.fazenda.gov.br/esafsite/publicacoes-esaf/textos-para-discussao/sistema-brasileiro.htm>" brasileiro.htm Acesso em 14 Jul 2010.

GANDINI, R. P. C.; RISCAL, S. A. A gestão da educação como setor público não estatal e a transição para o estado fiscal no Brasil. OLIVEIRA, D. A. ; ROSAR, M. F. F. (Orgs.) **Política e Gestão da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GOMES, C.; CAPANEMA, C. **Financiamento da Educação: Perigos à vista?** Disponível em: http://www.consed.org.br/003/00301009.asp?ttCD_CHAVE=77676 Acesso em 14 Jul 2010.

MELCHIOR, J. C. A. **O financiamento da educação no Brasil.** São Paulo: EPU, 1987.

_____. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1997.

OCDE. Organisation for Economic Co-operation and Development. **Education at a Glance 2009: OECD Indicators.** OCDE, September, 2009.

OLIVEIRA, R. F; TEIXEIRA, B. B. **As Políticas de Financiamento da Educação Básica na Última Década: do FUNDEF ao FUNDEB.** Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC10.pdf> Acesso em 14 Jul 2010.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB.** 3 ed. São Paulo: Xamã, 2007.

_____.; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 28, Abr. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br.ez86.periodicos.capes.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Jun 2011. doi: 10.1590/S1413-24782005000100002.

PASCOALINO, H.; GOMES, C.A. Recursos Financeiros: indispensáveis, mas não suficientes – um estudo de caso do Fundef. **Em aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação**. INEP: Brasília, 2009.

RIBEIRO, J. A. C. Financiamento e Gasto do Ministério da Educação nos anos 90. **Em aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação**. INEP: Brasília, 2009.

SAVIANI, D. **Transformações do capitalismo do mundo do trabalho e da educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogia histórico crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEMEGUINI, U. C. Fundef: corrigindo distorções históricas. **Em aberto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação**. INEP: Brasília, 2009.

SOUZA, A.M. Financiamento da Educação na América Latina: Lições da Experiência. **Equidade e Financiamento na América Latina**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 23-49.

SOUZA, J.S. A crise do capital e a redefinição da política educacional brasileira nos anos 90. **Revista da FAEEBA**. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Departamento de Educação I. Ano 7, n 10. Salvador: UNEB, 1998.

TEIXEIRA, A. S. **A educação e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005 (Col. Anísio Teixeira; v.5).

_____. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura. **Equidade e Financiamento da Educação na América Latina**. Brasília: UNESCO, IPE-Bueno Aires, 2002.

VAZQUEZ, D. A. **Desequilíbrios regionais no financiamento da educação**: A política nacional de equidade do Fundef. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/238/23802410.pdf> Acesso em 14 Jul 2010.

VERHINE, R. E. **Financiamento da Educação Básica: um estudo de receitas e gastos das redes de ensino da Bahia**: Foco no Fundef. Relatório de Pesquisa. Salvador: UFBA – ISP, 2003.

_____. **Levantamento do custo-aluno-ano em escolas de Educação Básica que oferecem condições de oferta para um ensino de qualidade – 2ª Etapa. RELATÓRIO NACIONAL DA PESQUISA**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): Brasília, 2004.

_____. **Determinação de custos educacionais**: uma análise panorâmica do estado da arte. *Revista Educação –PUC/ RS*, v. 21, nº. 35, 1998, p.107-122.

GT 6 - FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

INVESTIGAÇÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA EM UNIDADES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE SALVADOR E OS RESULTADOS NO IDEB

Luciane Abreu Valasques

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Secult-Salvador⁶⁴

lucavalasques@bol.com.br

Joedson Brito dos Santos⁶⁵

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

jbsantus@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de um estudo realizado no ano de 2010 em escolas municipais da cidade Salvador/BA que teve como objetivo principal investigar os resultados do IDEB de escolas que tiveram a implementação do PDE-Escola. A intenção era saber se é possível estabelecer uma relação entre a presença do PDE-Escola e melhoria na qualidade da escola, tendo como indicador o IDEB. O artigo apresenta um resumo histórico dos rumos que a educação brasileira tomou até chegar ao formato atual de gestão. Ressalta sobre o IDEB, como calculado, porque foi desenvolvido e o que revela.

O texto traz uma comparação dos resultados obtidos das escolas que receberam o recurso do PDE-Escola com as que não receberam e o que parece é que este primeiro grupo obteve desempenho melhor em relação ao segundo, porém destaca a importância da participação da comunidade escolar para o sucesso e construção de uma escola pública de qualidade para todos.

O Plano Nacional de Educação (PNE,2001) apesar de não ter em sua magnitude atingido todas suas metas e objetivos constitui-se uma conquista e avanço da e para a educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades de ensino. Esses avanços podem ser considerados, sobretudo, no que diz respeito à garantia do acesso, da universalização, e da busca por mais qualidade na educação para todos os indivíduos.

Ao mesmo tempo favoreceu a criação de projetos, programas e ações para subsidiar o processo de alterações e melhorias em cada sistema educativo. Entre esses mecanismos pode-

⁶⁴ Membro, pesquisadora do Eixo de Avaliação da Educação Básica do GA (Grupo de Avaliação) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora e Vice-diretora da Escola Municipal Maria Amália Paiva, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (Secult) do município do Salvador-BA.

⁶⁵ Formado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, em Psicopedagogia pela Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia e Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenador executivo do Grupo da Avaliação da Educação Básica.

se dar um destaque à aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo Ministério da Educação no ano de 2007. Plano que por sua vez se propõe a intervir na luta por assegurar uma superação das desigualdades educacionais, sociais e regionais no País. Sendo assim, PDE tem ligação umbilical com o PNE, uma vez que visa contribuir na organização da educação nacional.

Nessa dinâmica e para melhor operacionalização o MEC fomentou a implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) em todo país. Esse Plano é desenvolvido em âmbito de cada unidade escolar a partir do princípio da participação com o objetivo de melhoria da gestão e da qualidade da escola, por meio de ajuda financeira e a partir de uma articulação com o Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Portanto, este texto objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa exploratória acerca da relação entre financiamento educacional e melhoria na qualidade da educação. A proposta foi avaliar o impacto do financiamento educacional por meio do programa PDE-Escola, comparando os desempenhos do Ideb de escolas que receberam o recurso com as escolas que não foram contempladas com o mesmo e verificar se há alguma relação.

A pesquisa foi realizada em escolas municipais da cidade Salvador/BA durante o ano de 2010. Para realização da pesquisa foram selecionadas 40 escolas, 20 que obtiveram a implantação do PDE-Escola e 20 que não receberam e foram comparados e analisados os resultados IDEB de cada Unidade Escolar pesquisada nos anos de 2007 e 2009.

O texto traz uma contextualização e resumo dos rumos que a educação brasileira tomou para chegar até a atual configuração e modelo de gestão. Traz aspectos conceituais e contextuais tanto sobre o IDEB quanto a respeito do PDE-Escola. Apresenta e discute os dados e resultados da pesquisa a partir da comparação entre os resultados obtidos no IDEB das escolas que receberam o recurso do PDE-Escola com aquelas que não receberam. Nesse processo, ressalta a grande importância da participação da comunidade escolar na melhoria da qualidade da educação.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO A PROPOSTA

A Constituição Federal de nosso país garante no seu texto que a educação é um direito fundamental. Para a garantia deste, descrito no seu Artigo 6º e detalhado no Capítulo III, Seção I (Art. 205 a 214) a Carta Magna preconiza a elaboração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a nossa LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e o

Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 9 de janeiro de 2001, por meio da Lei nº 10.172, para o decênio 2001-2010 e encontra-se em tramitação um novo, para 2011-2020.

Neste plano (2001) são previstos mecanismos de acompanhamento e avaliação para o prosseguimento das ações ao longo do tempo e nas diversas circunstâncias em que se desenvolverão adaptações e medidas corretivas conforme a realidade for mudando ou assim que novas exigências forem aparecendo, dependerão de um bom acompanhamento e de uma constante avaliação de percurso.

Como objetivos e prioridades o PNE (2001) estabelece:

Em síntese, o Plano tem como objetivos:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O plano também considera que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, com isso são estabelecidas prioridades, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais: garantia de ensino fundamental obrigatório para crianças de 7 a 14 anos; alfabetização de jovens e adultos; ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino; valorização dos profissionais da educação; desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Como pudemos perceber o Ensino Fundamental figura como uma das prioridades do plano e prevê também, em seu texto a cooperação técnica e financeira do Ministério da Educação aos sistemas de ensino. Consta ainda um minucioso diagnóstico das diversas modalidades de ensino e apontam acentuadas diferenças regionais, evidenciando as regiões Norte e Nordeste como as mais deficientes.

Com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apresentando um plano executivo, como conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas no PNE (2001), a União:

assumiu maiores compromissos, inclusive financeiros e colocou à disposição dos estados, do Federal e dos municípios instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública. (BRASIL, 2001)

Ele promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelecem, inclusive, inéditas conexões entre avaliações, financiamento e gestão.

Nesta perspectiva, foi desenvolvido o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que uni resultados da Provinha Brasil, Prova Brasil e aprovação das Unidades Escolares. Este índice vai servir como base de onde e quanto se deve investir dos recursos da Educação Básica para minimizar as desigualdades tão gritantes em nosso país.

Com o novo índice, foi possível estabelecer metas a curto e médio prazos que possibilitam acompanhar o alcance destas, a cada dois anos, e permite a toda a sociedade avaliar por escola, rede e país o desenvolvimento da qualidade do ensino e comparar com os índices dos países desenvolvidos.

A meta para o Brasil é alcançar nota seis⁶⁶ até 2021 - quando o país completará 200 anos de sua independência - média estimada dos países desenvolvidos integrantes da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico).

Diante deste cenário o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) que já era uma política pública do Ministério da educação, antes restrita, ganhou dimensão em escala nacional, já que incidiria justamente sobre as dificuldades locais e minimizaria as desigualdades educacionais tão gritantes em nosso país.

O Plano de Desenvolvimento da Escola é uma ferramenta gerencial, centrada na participação que visa à melhoria da gestão escolar, com foco no aprendizado do aluno e financiado por meio do Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em convênio com o Banco Mundial (BM).

Segundo Franco (2008), os recursos escolares incidem positivo ou negativamente sobre a eficácia escolar no Brasil, dependendo do uso que se fazem deles. Como na elaboração do PDE-Escola a comunidade tem efetiva participação, são levantados pontos fortes e frágeis da Unidade Escolar para que seja traçado um plano que vá atender às especificidades daquela comunidade nas quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infra-estrutura, este plano define metas e objetivos e, se houver necessidade, indica a destinação de aporte financeiro suplementar.

Alguns programas do MEC são articulados com o PDE-Escola: Acessibilidade, ProInfo, Mais Educação, Escola Aberta e Conselhos Escolares visando melhorar de forma global a qualidade das Unidades Escolares e incluir no plano de ações financiadas de cada escola um conjunto de metas e ações financiáveis, por meio do FNDE/MEC, selecionado pela comunidade escolar objetivando auxiliá-la na melhoria da aprendizagem dos alunos e do

⁶⁶ A escala de avaliação do IBED vai de zero a dez

IDEB, promovendo a acessibilidade aos prédios escolares, a informatização das escolas, a implementação da educação integral, ampliação de atividades oferecidas aos alunos e à comunidade aos finais de semana e o fortalecimento dos Conselhos Escolares.

O município de Salvador está inserido na zona de maior carência educacional do país e apresenta índices de desempenho acadêmico na Educação Básica sofríveis. É contemplado com o programa e precisa avaliar seus resultados como indicam Ferreira e Coelho (2010),

que toda e qualquer política pública que busca enfrentar uma determinada situação problema na sociedade, para ser reconhecida como um instrumento efetivo de ação política, num estado democrático, além do delineamento dos instrumentos de ação e estratégias adotadas, deve também indicar claramente como pretende analisar os resultados

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Salvador os critérios para as escolas serem contempladas com este plano são:

- Escolas públicas municipais e estaduais, consideradas prioritárias com base no IDEB de 2005: Ideb até 2,7 para anos iniciais e até 2,8 para anos finais.
- Escolas públicas municipais e estaduais, consideradas prioritárias com base no IDEB de 2007: Ideb até 3,0 para anos iniciais e até 2,8 para anos finais.
- Escolas públicas municipais e estaduais não prioritárias, porém com IDEB de 2007 abaixo da média nacional: IDEB abaixo de 4,2 para anos iniciais e abaixo de 3,8 para anos finais. (SECULT, 2010)

Porém não explicita de que forma irá avaliar a empregabilidade dos recursos aportados, a não ser pela prestação de contas apresentadas às secretarias e ao MEC. A contribuição deste trabalho está exatamente neste papel avaliador, relacionando Ideb com escolas contempladas ou não com o PDE-Escola financiado.

3. O CAMINHO PARA CONSTITUIÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DE UM ÍNDICE PARA EDUCAÇÃO: DO SAEB AO IDEB

Até 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) era o único mecanismo de avaliação governamental da Educação Básica, realizado por meio de um exame, acompanhado de um questionário, aplicado a cada dois anos, a uma amostra de alunos de cada estado. Mesmo apresentando limitações, tratava-se de uma ferramenta útil porque, segundo o próprio plano, “permitia acompanhar o desempenho médio dos alunos e estabelecer correlações estatísticas entre esse desempenho e um conjunto de variáveis apuradas pelo questionário”.

Este tipo de avaliação não mais satisfazia, era necessário um estudo mais pormenorizado, por rede, município, escola ou aluno para que permitisse a cada gestor saber

se seus esforços para melhorar as condições de aprendizagem no seu estabelecimento de ensino ou município produziam ou não os resultados almejados.

Por este motivo, o SAEB foi reformulado, neste mesmo ano com a aplicação da Prova Brasil, aplicada aos estudantes de quarta e oitava séries das escolas públicas urbanas, ação que começava a tornar possível a determinação da LDB em que os entes federados deveriam “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”.

A partir de então a responsabilização da comunidade de pais, professores, dirigentes e da classe política com o aprendizado foram aumentados porque os dados do SAEB, antes amostrais, passaram a ser divulgados por rede e por escola. O que permite também identificar boas práticas para serem disseminadas e dificuldades, enfrentadas.

Outro dado que ficou bastante evidente foi a enorme desigualdade entre as regiões ou até mesmo dentro do próprio sistema. Até então nenhuma novidade, só que agora quantificado.

Esta exposição despertou em cada unidade de ensino e sistema uma busca da melhoria da qualidade de ensino, só que este movimento poderia causar um tipo de distorção: um alto índice de retenção, visando à melhoria dos seus indicadores, o que prejudicaria ainda mais o fluxo.

O próprio PDE expôs esta preocupação, então surgiu a idéia de combinar os resultados da Prova Brasil com o fluxo apurado pelo censo escolar num único indicador: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Desta vez se fazia necessário mudar a maneira de realizar o censo escolar e fazê-lo não mais por escola e sim por aluno, com dados individualizados de promoção, reprovação e evasão, traduzindo em dados reais o que antes eram cálculos baseados em estimativas.

A incumbência da avaliação do IDEB fica a cargo do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. Ele possibilita identificar as redes e escolas públicas mais vulneráveis e permite à União intervir de maneira imediata e objetiva, organizando o repasse e transferências voluntárias utilizando critérios substantivos e objetivos ao invés de subjetivos. A meta, segundo o PDE (2001), “é atender imediatamente os 1.242 municípios e as 7.085 escolas com os mais baixos indicadores e, em curto prazo, todos os que estejam abaixo da média nacional”.

Este cenário é bastante propício à construção do regime de colaboração na prática. O Ministério da Educação teria que ir ao encontro dos seus entes federados mais necessitados

para socorrê-los de fato e não selecionar os melhores projetos ou beneficiar quem tem maior poder de barganha política.

A partir deste padrão de relacionamento fez-se necessário um instrumento jurídico que permitisse estabelecer um compromisso traduzido em um plano de metas concretas, efetivas, voltadas para a melhoria da qualidade da educação: Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (CTE).

Este documento traduzia as boas experiências demonstradas nos estudos pós Prova Brasil, em que os alunos demonstravam desempenho acima do previsto, o que deu origem a 28 diretrizes e sua adesão significa um compromisso dos gestores municipais com sua concretização no plano local, dando origem ao PAR (Plano de Ações Articuladas), com duração plurianual, o que permite protegê-lo da descontinuidade das ações, elaborado com a participação dos gestores e educadores locais, calcados em diagnósticos colhidos *in loco* e composto por quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infra-estrutura física e recursos pedagógicos.

4. O PDE-ESCOLA: O QUE É E QUAL SUA IMPORTÂNCIA.

Como a intenção do PDE é justamente incidir sobre as dificuldades locais e minimizar as desigualdades educacionais tão gritantes em nosso país, uma antiga prática do Ministério da Educação, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), antes restrita, ganhou dimensão em escala nacional.

O Plano de Desenvolvimento da Escola é uma ferramenta gerencial, centrada na participação que visa à melhoria da gestão escolar, com foco no aprendizado do aluno e financiado por meio o Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em convênio o Banco Mundial (BM).

O valor previsto para cada escola é calculado com base no censo final do ano anterior ao do repasse de toda a educação básica, e não mais só do Ensino Fundamental, como era anteriormente e obedece a faixas de financiamento.

Quadro 01: Escolas Prioritárias – 1º FINANCIAMENTO

Faixa de alunos nas escolas	Valor do Repasse	Distribuição dos Custos	
		Capital (30%)	Custeio (70%)

até 99	R\$ 15.000,00	R\$ 4.500,00	R\$ 10.500,00
100 a 499	R\$ 20.000,00	R\$ 6.000,00	R\$ 14.000,00
500 a 999	R\$ 34.000,00	R\$ 10.200,00	R\$ 23.800,00
1000 a 1999	R\$ 43.000,00	R\$ 12.900,00	R\$ 30.100,00
2000 a 2999	R\$ 53.000,00	R\$ 15.900,00	R\$ 37.100,00
3000 a 3999	R\$ 65.000,00	R\$ 19.500,00	R\$ 45.500,00
Acima de 4000	R\$ 75.000,00	R\$ 22.500,00	R\$ 52.500,00

Fonte: MEC - 2009

Quando 02: Escolas Abaixo da Média - 1º FINANCIAMENTO

Faixa de alunos nas escolas	Valor do Repasse	Distribuição dos Custos	
		Capital (30%)	Custeio (70%)
até 99	R\$ 10.000,00	R\$ 3.000,00	R\$ 7.000,00
100 a 499	R\$ 13.000,00	R\$ 3.900,00	R\$ 9.100,00
500 a 999	R\$ 18.000,00	R\$ 5.400,00	R\$ 12.600,00
1000 a 1999	R\$ 21.500,00	R\$ 6.450,00	R\$ 15.050,00
2000 a 2999	R\$ 26.500,00	R\$ 7.950,00	R\$ 18.550,00
3000 a 3999	R\$ 32.500,00	R\$ 9.750,00	R\$ 22.750,00
Acima de 4000	R\$ 37.500,00	R\$ 11.250,00	R\$ 26.250,00

Fonte: MEC - 2009

Esse recurso é repassado diretamente à Unidade Executora, ou seja, é depositado numa conta em nome do Conselho Escolar de cada escola beneficiada, condicionados à prévia celebração do Termo Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação com a entidade mantenedora da escola e só pode ser gasto na execução das ações previstas no PDE-Escola com finalidade estritamente educacional.

5. APORTE METODOLÓGICO, RESULTADOS E DISCUSSÕES.

O presente trabalho de investigação ocorreu por meio de análise de documentos do MEC (Ministério da Educação) e da SECULT (Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer) do município de Salvador, além de uma revisão bibliográfica sobre o tema abordado.

O objetivo foi avaliar o impacto do financiamento educacional por meio do programa PDE-Escola, comparando os desempenhos do IDEB de escolas que receberam o recurso com as escolas que não foram contempladas com o mesmo e verificar se há alguma relação.

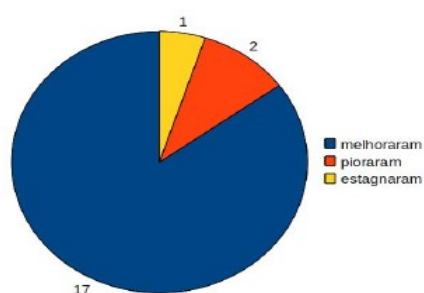
Os critérios de seleção dos dados adotados das 40 escolas investigadas foram: a) pertencer à rede municipal de ensino do município de Salvador-BA, b) para um grupo de 20 escolas, ter recebido recurso do Fundescola, por meio do PDE-Escola e para as demais 20,

não ter recebido este tipo de recurso, c) foi considerado também para a análise dos dados o IDEB de cada Unidade Escolar pesquisada nos anos de 2007 e 2009.

O IDEB foi pesquisado no site do MEC, pois é um dado público e acessível a todos. A relação das escolas que receberam o recurso foi fornecida pela SECULT e cruzado com a lista do IDEB obtida no site do Ministério da Educação. Após terem sido identificados os dois grupos, foram escolhidas aleatoriamente 20 escolas que receberam recurso do PDE-Escola e 20 que não receberam.

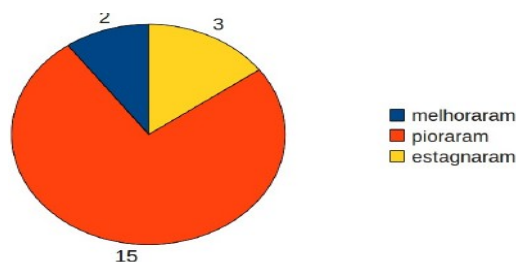
Do grupo de escolas que receberam o recurso foi possível observar que 17 melhoraram seu IDEB, 2 pioraram e 1 permaneceu com o mesmo índice. No segundo grupo, 2 escolas melhoraram, 15 pioraram e 3 estagnaram seus índices. Conforme demonstram os gráficos abaixo:

Gráfico 1: Escolas que receberam recurso por meio do PDE-Escola



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (Secult) do município do Salvador-BA.

Gráfico 2: Escola que não receberam recurso por meio do PDE-Escola



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECULT) do município do Salvador-BA.

Como pudemos observar 85% das escolas estudadas que receberam o recurso melhoraram seu IDEB, em contraponto 75% das escolas que não receberam o recurso

pioraram, o que demonstra o impacto positivo deste financiamento para o sucesso do desempenho das Unidades Escolares.

É necessário também considerar que a gestão – acompanhamento e avaliação – deste recurso é importante para a melhora consubstancial deste índice, pois algumas escolas tiveram melhoras tímidas, outras bastante significativas em termos quantitativos. Porém este estudo não foi aprofundado neste artigo.

Avaliar também outras variáveis como tempo de recebimento do recurso, comunidade em que a Unidade está inserida, nível de participação da comunidade escolar também qualificaria o avanço ou diminuição dos índices.

O objetivo deste trabalho foi relacionar o recebimento do recurso PDE-Escola com desempenho do IDEB, contudo seu aprofundamento inserindo as variáveis citadas não está descartado em futuros trabalhos mais elaborados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em geral, quando pensamos na educação como um processo indispensável na vida social e na qualidade com que este processo se dá, pouco se pensa em quanto custa ou quem paga a conta para que ele ocorra dentro de um parâmetro de qualidade aceitável. Sabemos que somente recursos materiais, traduzidos em estrutura física e insumos não são suficientes para que a qualidade desejada seja alcançada, porque a educação é antes de tudo feita de pessoas. Porém sem a estrutura, somente alcançada por meio do financiamento educacional, a tarefa de educar se torna muito mais difícil e sacrificante.

Nesse estudo foi possível perceber e estabelecer uma relação entre o investimento financeiro e a melhoria nos resultados do IDEB nas Escolas que tiveram a implantação do PDE-Escola. O que se confirma ao observarmos a literatura da área que afirma a importante relação entre recursos financeiros e melhoria na qualidade da educação. Todavia, é importante destacar que esse não é o único fator responsável pela melhoria na qualidade dos sistemas educativos de um país. Há que se considerar muitos outros elementos. Nesse trabalho, por exemplo, pode-se ressaltar a importância da participação dos demais sujeitos do fazer educativo, bem como, os aspectos de gestão, democrática e participativa.

O Brasil é um país extremamente desigual e isto se reflete também no âmbito educacional, e este é um problema em que o PDE prioriza em minimizar, distribuindo recursos, de forma desigual, obviamente, para socorrer as redes e escolas que mais precisam melhorar a qualidade, o que provoca a insatisfação das regiões e escolas mais desenvolvidas.

Como o objetivo é elevar o desempenho dos alunos e da escola a partir da melhoria de sua organização e funcionamento, coloca o aluno como a principal preocupação da escola, no intuito de oferecê-lo um ensino de qualidade que garanta seu direito de aprender. Para isso o aporte de recursos é fundamental e a análise dos dados colhidos neste trabalho estabeleceu uma relação positiva entre administração de verbas recebidas por meio do PDE-Escola com avanços no IDEB.

O fato de as Unidades Escolares gerirem este recurso de forma participativa, com seus Conselhos Escolares, é um ponto favorável porque envolve toda a comunidade escolar no mesmo objetivo, lembrando também que o PDE-Escola é um plano de suporte estratégico, um instrumento de gestão que conta com ações não-financiadas no seu corpo, que fazem parte de estratégias para alcançar objetivos e metas bem definidas.

Portanto, o uso que se faz deste importante plano de suporte estratégico, combinados com os outros instrumentos de gestão – Proposta Pedagógica e Regimento Escolar – interfere diretamente no clima escolar, infra-estrutura, gestão de processos e de pessoas, pais e comunidade e resultados. Se bem utilizados, então, estarão contribuindo para a melhoria da escola pública que tanto necessita de boas ações para de fato cumprir o seu papel diante da sociedade.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Pirassununga – SP: Lawbook Editora, 2007.

_____. *Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz*. 3ª edição. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

_____. *Formação PDE-Escola Bahia*. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 3 de dezembro de 2010.

_____. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 5 de dezembro de 2010.

_____. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 5 de dezembro de 2010.

DEMO, Pedro. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. 6ª edição. Campinas: Papirus, 2005.

FORTUNATI, José. *Gestão da educação pública: caminhos e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JESUS, José Santos de; SANTOS, Jair Nascimento. *A Gestão Participativa nas Escolas Públicas Municipais de Salvador e o nível de envolvimento da comunidade escolar*. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/rfaced/article/view/2955/2387>.

Acesso em: 16 de novembro de 2010.

LÔRDELO, José Albertino; DAZZANI, Maria Virgínia (organizadores). *Avaliação educacional: desatando nós*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (organizadoras). *Política e Gestão da Educação: Dois Olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GT 6 - FINANCIAMENTO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MUNICÍPIO DE ITABUNA/BA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A INTRODUÇÃO DO FUNDEB PARA UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO.

Joedson Brito dos Santos

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
jbsantus@hotmail.co⁶⁷

Luciane Abreu Valasques

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Secult-Salvador⁶⁸
lucavalasques@bol.com.br

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho discute financiamento educacional tendo como objetivo apresentar considerações para a compreensão de possíveis mudanças trazidas para um sistema municipal de educação a partir da introdução de Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. O texto apresenta um recorte e resultados parciais de uma pesquisa que teve como objetivo inicial investigar as contribuições desse Fundo para o Sistema Municipal de Educação da Itabuna-Bahia. Tal pesquisa, no decorrer do seu desenvolvimento mudou o foco.

Agora analisar a relação entre o Fundeb e a Educação Infantil. Todavia, o presente artigo apresenta alguns entendimentos a partir dos dados pesquisa inicial. Foram feitas análises de alguns dos dados e informações levantados na primeira proposta da pesquisa e chegando a compreensão de que são poucas mais significativas as contribuições do Fundeb para a educação municipal. O texto traz aspectos e discussões da literatura pertinente, apresenta uma caracterização e indicadores do município investigado, bem como, informações e dados que permitem discutir possíveis mudanças ocasionadas por esse Fundo na educação do referido nesse município.

O financiamento educacional brasileiro sofreu muitas alterações até chegar ao formato atual. Foram mudanças no que se refere aos aspectos legais, estruturais, organizacionais e nos percentuais. Tais alterações forma significativas, sobretudo, porque proporcionaram uma

⁶⁷ Formado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Coordenador Executivo do Eixo de Educação Básica do GA (Grupo de Avaliação) da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

⁶⁸ Membro, pesquisadora do Eixo de Avaliação da Educação Básica do GA (Grupo de Avaliação) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora e Vice-diretora da Escola Municipal Maria Amália Paiva, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (Secult) do município do Salvador-BA.

ampliação dos recursos públicos vinculados para a educação, do nível de comprometimento da União em relação ao financiamento e na abrangência do atendimento desses recursos.

A criação do Fundeb em 2007 representa essa expansão na política de financiamento educação no Brasil. Entre seus objetivos estão: dar continuidade e ampliar os pontos positivos do Fundef, preencher algumas lacunas deixadas por esse fundo, como por exemplo, o baixo valor aluno/ano, a restrição de recursos para os demais níveis e modalidade da educação básica e a pequena e ausente contribuição da União no montante do fundo.

Todavia, o atual fundo mesmo que signifique um avanço em relação ao fundo anterior, uma vez que prevê a distribuição de recursos para toda a educação básica, também, equaciona grandes problemas, como aumento dos gastos com a educação básica (com sua ampliação) que exigira dos municípios todo um planejamento de sua estrutura física e de pessoal (docente e técnico) a fim de que se tornarem capazes de atender as exigências desse novo fundo. Daí o reconhecimento da necessidade de investigação a respeito das políticas alterações ou contribuições do no modelo de financiamento da educação brasileira para os sistemas municipais de educação.

O presente texto delinea-se no campo do financiamento da Educação Básica, e tem como perspectiva evidenciar aspectos relevantes para a compreensão das conseqüências da implementação do FUNDEB, para o sistema municipal de educação. Objetiva analisar possíveis mudanças ocorridas nos sistemas municipais de ensino após a introdução do Fundeb. Se houve avanços qualitativos e quantitativos quanto à ampliação das matrículas, aumento de recursos, melhoria da valorização dos profissionais da educação, educação básica nesse município.

Defende-se que financiamento adequado das políticas educacionais, provavelmente, se traduzirá em alicerce para a efetivação da universalização da educação básica, do acesso equitativo e qualitativo da educação para todos. Como também, para o alcance das propostas, determinações e metas estabelecidas nos textos legais das políticas educacionais, no PNE e PME, na LDB, CF 88, tanto em nível estadual como municipal.

2. COMPREENDENDO O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

De acordo com Pinto e Adrião (2006) a história do financiamento da educação no Brasil pode ser dividida em três fases. A primeira, de 1549 a 1759, quando o magistério público é delegado aos Jesuítas; a segunda fase se inicia com a expulsão jesuítica e vai até o fim da

República Velha; e a terceira se inicia com a Constituição Federal de 1934 que vai até os dias atuais, tendo como principal característica a vinculação de percentual mínimo de recursos tributários para a educação.

Posteriormente, esta vinculação esteve presente, como também, foi suprimida sistematicamente nos textos constitucionais e na legislação educacional, por força e fruto de correlações de forças políticas. Ela foi suprimida durante os períodos ditatoriais, 1937, 1945 e 1964 a 1983, e coincidentemente é restabelecida nos períodos “democráticos” 1934-37, 1946-1967 e de 1984 até os dias atuais (DEVIES, 2004; OLIVEIRA, 2007). A vinculação de recursos para a educação é extremamente relevante para efetivação e compreensão das políticas públicas em educação, das reformas educacionais ocorridas, no Brasil, a partir da década de 90. “Talvez seja o aspecto mais importante no estudo sobre financiamento da educação estatal” (DAVIES 2004, p12).

A Constituição Federal de 1988 tornou-se ponto de referência para o entendimento da política atual de financiamento da educação. Para garantir a educação como um direito social, a referida Constituição instituiu a educação como “dever do Estado e da Família”, para assegurar esse direito estabeleceu a estrutura e as fontes do financiamento da educação brasileira, e definiu ainda percentuais mínimos para vinculação de recursos para a educação básica: 25% dos impostos e contribuições dos Estados, Municípios e do Distrito Federal, e 18% da União.

Além da Constituição Federal de 88, quatro textos legais são de grande importância para a compreensão da atual estrutura de Financiamento da Educação Básica do Brasil. São eles: a Lei nº 9.394/96 – LDB, a Lei nº 10.172/01 - PNE, a Emenda Constitucional 14/96 que criou o Fundef e a Emenda Constitucional nº 53/07 que alterou o Fundef, criou e regulamentou o Fundeb.

Dos textos legais supracitados é pertinente destacar com maior ênfase a LDB, uma vez que traz um detalhamento sobre o tema do financiamento educacional. Na referida lei, o financiamento é tratado no Título VII, “Dos Recursos Financeiros”, compreendendo os arts. 68 a 77. Seu conteúdo pode ser dividido em quatro temas: fontes de recursos (Art. 68); vinculação de recursos (Arts. 69 ao 73); padrão de qualidade (Arts. 74 ao 76); e transferências de recursos públicos para a escola (OLIVEIRA, 2007).

É imprescindível também observar as modificações do Art. 60 do ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (CF 88) e as modificações propostas pela Emenda Constitucional nº 14/96 que institui o Fundef, e posteriormente, as feitas pela Emenda Constitucional nº 53/06, que instituiu o Fundeb.

2.1. A criação do Fundef e o Fundeb.

Criado pela Emenda constitucional nº14, regulamentado pela Lei nº 9424 de 1996, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, e inspirado nas orientações do Banco Mundial, o Fundef foi uma tentativa de atenuar diferenças governamentais e um mecanismo de redistribuição dos recursos financeiros para educação em âmbito estatal, ou seja, entre governos estaduais e municipais. O princípio básico foi a disponibilização de um valor anual (mínimo) nacional por matrícula do ensino fundamental de cada município (LIBANEO, 2007).

O Fundef foi caracterizado como um fundo de natureza contábil, (na verdade 27 fundos), ou seja, se constituiu num mecanismo de (re) distribuição equânime de recursos automaticamente transferidos, por meio de contas únicas e específicas vinculadas ao ensino fundamental público e de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede.

O Referido Fundo foi formado, no âmbito de cada Estado, por 15% das seguintes fontes de arrecadação: Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Fundo de Participação dos Estados (FPE); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI- Exp); Desoneração de Exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96 Lei Kandir. (EC Nº 14, 1996). A Lei 9.424/96 previa ainda uma complementação da União aos Estados e Municípios que não atingissem o valor mínimo e que no mínimo 60% dos recursos do Fundef fossem utilizados para o pagamento dos professores em efetivo exercício no magistério.

O Fundef surgiu como uma política inovadora e representou um avanço na sistematização do financiamento da educação básica brasileira. Entre seus principais objetivos buscou, a partir de uma articulação entre os três níveis do governo e a sociedade maior, promover a justiça e a equidade social, buscando atender à maioria dos estudantes matriculados no ensino fundamental. Procurou também uma melhoria da qualidade da educação fundamental e a valorização de seu magistério (OLIVEIRA, 2007).

Vale destacar que, desde sua criação, o Fundef gerou polêmicas tanto dentro quando fora da comunidade acadêmica (VERHINE, 2003). De um lado, os que defendem que o Fundef torna o financiamento do ensino público mais transparente, facilitando o controle social e permitindo maior autonomia na aplicação dos recursos. “Dessa forma, substitui a manipulação política pela racionalidade técnica na distribuição de recursos entre estados e municípios” (idem. p.108). Por outro lado, esse fundo também sofreu e sofre várias críticas. Entre elas: “que o patamar de despesas aluno/ano é insuficiente, que o Fundo só contempla o ensino

fundamental regular [...] e que seus mecanismos de distribuição acabam priorizando os municípios mais ricos” (idem, p.108).

Quanto ao Fundeb foi instituído em cada Estado e Município pela Medida Provisória (MP) 339/06. Esse fundo é representado por uma conta específica aberta no Banco do Brasil (BB), e é nessa conta que são movimentados os recursos vinculados para a educação nesses termos. O Fundeb foi implantado automaticamente, é gerido pela Secretaria ou órgão equivalente de educação, tem um modelo único de operacionalização, e a distribuição, retenção ou repartição de fundo acontece de forma automática. O objetivo do Fundeb é proporcionar a elevação e a distribuição racional dos investimentos em educação, trazendo e reforçando pontos positivos do Fundef, mas avançando na superação dos limites deste último.

O aumento da cobertura é uma das alterações mais significativas do Fundeb. Os dados revelam um salto no número de estudantes atendidos pelo Fundeb em relação ao Fundef, tendo passado de 33.282.663 para 53.028.928 matrículas, representando um crescimento de 59,3%. Saímos do atendimento restrito ao ensino fundamental para a incorporação de 19.741.265 matrículas na medida em que passavam a fazer parte a educação infantil, o ensino médio, as creches e outras modalidades como a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Verificamos, em seguida, um aumento significativo no montante de recursos previstos para o fundo entre 2006 e 2010, em virtude do aumento no número de imposto que compõe as fontes de recursos desse fundo. O Fundeb é composto, por recursos dos próprios Estados, Distrito Federal e Municípios de 20% do: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) (incluindo os recursos relativos à desoneração de exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp); Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações de quaisquer bens ou direitos – (ITCMD); Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR); Receitas da dívida ativa e de juros e multas, incidentes sobre as fontes acima relacionadas.

No Fundeb foram acrescentados os recursos referentes ao ITCMD, IPVA e ITR. E o percentual de sub-vinculação que era de 15% do Fundef foi ampliado no Fundeb para 20%. Como no Fundef, o Fundeb também tem como objetivo tentar corrigir as distorções entre Estados e Municípios que não conseguem atingir a média anual de investimento por aluno. Assim, há previsão de uma complementação que em 2007 foi de 2,0 bilhões de reais; em 2008, de 3,0 bilhões de reais; em 2009 foi de 4,5 bilhões de reais, e a partir de 2010 o valor é de 10% do valor total do Fundo.

Podemos perceber que a partir do ano de 2006, a complementação da União passou a atingir mais unidades da federação. No referido ano, a complementação da União atingiu apenas dois estados, o Maranhão e o Pará. Em 2007 os estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco e Piauí foram contemplados. Em 2008, o Amazonas também entrou na lista dos estados que não conseguiram atingir o valor mínimo por aluno, necessitando a complementação de recursos. A Bahia tem sido o estado que mais recebe recursos da complementação da União desde 2007, alcançando em números absolutos o total de R\$ 4.222.271,07. Em segundo lugar está o Maranhão, com o total de R\$ 4.032.026,24.

Vale ressaltar que para assegurar o controle e fiscalização do Fundo foi criado um conselho/câmara formado de membros/voluntários da comunidade. O que já existia no Fundef.

3. APORTES METODOLÓGICOS

A pesquisa está sendo desenvolvida a partir de uma análise comparativa dos indicadores financeiros e educacionais dos dois últimos anos (2005 e 2006) do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, com os dois últimos anos (2008 e 2009) de implementação do FUNDEB, no município de Itabuna/BA. A proposta, portanto, tem o Estudo de Casos como abordagem metodológica, onde a unidade de análise é município de Itabuna, no sul da Bahia.

Utiliza-se também, de um levantamento de dados a partir de documentos oficiais, e por meio de entrevista semi-estruturada, com profissionais da Educação Infantil, (coordenadores, professores e gestores) responsável pelo andamento, monitoramento e gestão desse nível de ensino, e dos recursos desse fundo, com objetivo de investigar as contribuições da atual política e estrutura de financiamento da educação básica brasileira para a Educação Infantil do referido município. O cumprimento desse percurso metodológico em confronto com o pensamento de autores como Campos, (1989; 2005; 2007), Rosemberg (1997; 2000), Daives (2004; 2008), Farias, Palheres (2007), entre outros, tem conduzido algumas das análises e revelado a insuficiência do Fundeb.

3.1. Caracterizando o município de Itabuna: alguns Indicadores.

Itabuna é uma das cinco maiores cidades do Estado da Bahia. Situa-se entre as 120 maiores do Brasil com área de 443, 198 km² e território correspondente a 580,49 km². De acordo com a contagem censitária do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

referente ao ano de 2010, o referido município possui uma população de 204.710 habitantes e fica localizado na mesorregião Sul Bahiano, especificamente, na Microrregião Homogênea Cacaueira distante, 429 km de Salvador, Capital do Estado.

Atualmente, o município de Itabuna é considerado um pólo de negócios da Costa do Cacau, concentra a maior parte da movimentação financeira de toda região, com mais de 8,2 mil estabelecimentos entre comércio, serviços e indústrias. Tal situação permite a geração de 36,6 mil postos de trabalho, o que representa 42,2% dos empregos da região. O referido município se constitui ainda no terceiro da Bahia no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e tem uma renda per capita de R\$ 8,7 mil, superior a média do estado da Bahia (PREFEITURA MUNICIPAL, SME, IBGE, 2010).

De acordo com dados do SEI consultado em 2010, o município possui índice de Desenvolvimento Econômico 5110.21 o que representa décimo terceiro lugar no Estado, de Desenvolvimento Social 5153.08, ocupando o quinto lugar e índices de Produto Municipal 5100.69, novo lugar na Bahia. É possível observarmos a partir dos índices e ranqueamento elaborado e desenvolvido pela SEI que dentro do conjunto dos 417 municípios da Bahia Itabuna apresenta índices positivos, mesmo que esses sejam referentes ao ano de 2006.

4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

O município de Itabuna atende a Educação Básica nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, tanto no meio urbano quanto no rural e nas três redes de ensino, municipal, estadual e privada. Nessa pesquisa nos interessa a Rede Pública Municipal, aquela responsável pelo atendimento da Educação Infantil, além, do Ensino Fundamental e o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Essa Rede possui algumas peculiaridades, uma destas, é que o Ensino Fundamental do meio urbano, desde 2002 está organizado na perspectiva do Ciclo de Formação Humana, proposta Político Pedagógica⁶⁹ que tem como centralidade e fundamento reconhecimento dos sujeitos educativos (educando - educador) em sua dimensão bio-psico-social, articulando formação cognitiva e desenvolvimento humano cognitivo, afetivo e motores. Tal proposta foi aprovada pelo Conselho Municipal CME, por meio da Resolução CME nº20/03.

⁶⁹ Foi implantada em 2002 durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e foi mantida nos governos que seguiram, do DEM, até o presente momento. O então Secretário da Educação Gustavo Lisboa em sua fala (e segundo os profissionais da rede) destaca a importância, limites e possibilidades do Ciclo, bem com, a necessidade, fundamental de separar Educação e questões partidárias. Para este “*o nosso partido é e deve ser a Educação*”.

De acordo com dados do Censo Escolar e do Relatório do Departamento de Informática e Setor de Automação da Secretaria da Educação e Cultura SEC de Itabuna (2010), atualmente o município atende a um total de aproximadamente 30.000 alunos na Rede Municipal de Ensino, matriculados num montante de 111 escolas, 79 urbanas e 32 no meio rural, isto é, de escolas do Campo.

Conforme dados da SEC o número de estabelecimento vem diminuído nos últimos anos na rede municipal de Itabuna. Uma das razões que merece destaque para se pensar esse fenômeno é a atuação de Conselho Municipal de Educação que tem atuado no sentido de fiscalizar, regulamentar e fechar as escolas que não atendem aos padrões mínimos de funcionamento.

De acordo com palavras do Secretário da Educação, o município tem priorizado a busca por qualidade na infraestrutura das escolas da rede e portanto, fechado alguns estabelecimentos que não corresponde aos critérios de bom funcionamento. Vale salientar que, os alunos das escolas fechadas foram alocados em outras próximas. Pode-se aliar esse acontecimento também ao uma diminuição no número de matrícula e da população em idade escolar.

E ainda segundo dados do INEP/MEC, a matrícula inicial do ano de 2006, por exemplo, o número matrícula era de 29.331 mil e em 2010 esse número foi para 24041 um decréscimo de 5290 matrículas. Podemos constatar que, os segmentos que mais tem crescido são o Ciclo e a Educação Infantil e que apesar de existir ainda escola na estrutura de seriação, esse número de escolas têm diminuído, isso pode ser constatado ao se observar a diminuição da matrícula de 2006 em 2006 para 539 em 2010.

A partir de 2007, a Secretaria da Educação assumiu toda a Educação Infantil, como sendo de sua responsabilidade administrativa, cabendo assegurar seu provimento, sua qualidade e ampliação do atendimento. Essa informação é destaque em um dos principais documentos da legislação educacional do município de Itabuna - o Plano Municipal de Educação, criado pela Lei Municipal nº 2.101/2008.

Nesse mesmo ano começou a implementação do Fundeb, e nesse sentido, a Educação Infantil também passou a receber recursos de acordo com o número de matrícula. O que mobilizou a Secretaria de Educação e Cultura desse município a assumir a administração das creches, buscando garantir o princípio de uma educação para crianças pequenas de forma integral e integrada.

De acordo com o Secretário de Educação e a Assessoria de Educação Infantil desse município, a demanda tem aumentado cada vez mais e, por isso, a Secretaria tem desenvolvido ações importantes para ampliação da rede de atendimento a infância. Representam algumas

dessas ações a aquisição de Centros de Educação Infantil junto ao Governo Federal, programas e ações para a formação continuada dos profissionais, além de inúmeros projetos que envolvem as crianças, as escolas e aos professores deste nível de ensino.

Ao analisarmos a taxa de evolução dos docentes de educação infantil em Itabuna, percebe-se pequeno crescimento; por outro lado, nesse mesmo período, a Secretaria da Educação realizou uma carga horária de mais de quatro mil horas de formação continuada e em quase toda a sua maioria estiveram presentes os educadores de educação infantil.

Outra iniciativa importante da Secretaria de Educação do Município foi a obrigatoriedade de que, todos os profissionais de educação infantil deveriam ser concursados e terem especialização em Educação Infantil para atuar no município. Tal iniciativa tem como objetivo a qualidade e não só a quantidade no atendimento a infância.

Ao mesmo tempo, de acordo com dados do INEP/MEC, o município de Itabuna vem apresentado uma redução no número de matrícula de educação infantil. Nota-se, por exemplo, que na creche, em 2005, o número de matrícula foi de 1.141, e 2006 de 1.001, já em 2007, 876, em 2008, 873 e em 2009, 844. Já nos números relativos a pré-escola, as matrículas tiveram uma pequena redução em relação a 2006 nos anos de 2007 e 2008 e em 2009 volta ao mesmo patamar de 2006; ainda assim não revelam grande crescimento.

De acordo com dados do MEC/INEP, em 2005, o município de Itabuna tinha um número de matrículas na Educação Infantil na ordem de 5.088; em 2006, de 5.134; em 2007, 4.921; 2008 4.947 em 2008 e em 2009 um número de 4.982 matrículas. O que confirma um decréscimo no indicador matrícula na Educação Infantil.

No entanto, quando comparado com o número total de matrícula constata-se que a redução no número das matrículas aconteceu em todos os níveis da educação desse município, sendo que a educação infantil teve a menor taxa de decréscimo. Na verdade, se comparada em percentuais, essa etapa da educação obteve crescimento em relação aos outros níveis e modalidade de ensino. Vejo no gráfico que segue:

Em se tratando dos recursos do Fundeb para o referido município, pode-se constatar, segundo os números da Secretaria do Tesouro Nacional (STN), que os repasses do Fundeb para Itabuna não sofreram alterações mesmo com a crise financeira que assolou o mundo e o Brasil nos últimos anos. Pelo contrário, houve um significativo avanço.

Segundo os dados do FNDE, os valores do Fudef/Fundeb para os anos de 2004 a 2009 foram respectivamente R\$ 19.458.423,13 em 2007, R\$ 28.347.568,00 em 2008 e R\$ 30.999.522,10 no ano de 2009. É possível verificar, ainda que à grosso modo, que houve um expressivo avanço nos recursos vinculados para a educação básica do município em questão. Os

números reais repassados pelo Fundef para o município de Itabuna foram da ordem de R\$ 12.649.512,06. Já em 2009, terceiro ano da introdução do Fundeb, o repasse foi de R\$ 30.999.522,10, o que representou um acréscimo de R\$ 18.350.010,04 em relação ao ano de 2004.

De acordo com inúmero relatório de MEC, para o ano de 2010, os investimentos em educação no Brasil têm aumentado significativamente, assim também, algumas alterações nas políticas para educação no país. Todavia, ainda é pouco o montante dos recursos do Fundeb para atender as demandas da educação municipal, dentro dos objetivos desse fundo. Um fato já mencionado e a aplicação dos 100% do aporte desse fundo na folha de pessoal e ainda precisar de complementação de receitas da União e do Tesouro municipal.

5. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Até o momento a pesquisa tem evidenciado que o Fundeb não trouxe aumento significativo de recursos para Educação Básica do município de Itabuna, Bahia, ao ponto de provocar mudanças avançadas, uma vez que, sue os 100% de seus recursos nesse município, não consegue cobrir a folha de pagamento. O que significa que o Fundeb sozinho não é suficiente para garantir ampliação no número de vagas da educação básica, como também, a permanência até conclusão do ensino médio do alunado, e ainda, garantir formação e salários de qualidade e condições objetivas aos profissionais da educação. É necessário um conjunto de ações a partir de uma concepção de gestão democrática que conduza intencionalmente a busca de uma educação de qualidade.

Ficar evidente que houve poucas mudanças no Sistema Municipal de Educação com a introdução do FUNDEB, pois não houve aumento significativo de recursos educacionais, a complementação da união ainda é muito pequena dentro do que se espera para o padrão de qualidade na educação. Houve um aumento na demanda, não em relação ao número de matrícula ou escola, mas em relação a quantidade de alunos atendidos pelo Fundo, uma vez que antes, o Fundef, só cobria o Ensino Fundamental. Logo, o Fundeb passou a cobrir toda educação básica, porém, os recursos não aumentaram nas mesmas proporções.

Todavia é importante destacar que para além de pensarmos apenas uma contribuição no sentido econômico ou quantitativamente, pode-se perceber que a presença do Fundeb fortaleceu uma concepção de educação básica mais ampla e permitiu uma maior atenção, a seguimento, da Educação de Jovens e Adultos, e da Educação Infantil. De modo bem particular é importante ressaltar que ao ver dessa pesquisa o seguimento que mais teve contribuições com a introdução

Fundeb foi a Educação Infantil, seguimento que tem recebido uma maior atenção por parte de programas, ações e políticas municipais.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.
- _____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. 2001.
- DAVIES, Nicholas. **Financiamento da Educação: novos ou velhos desafios?** Xamã, São Paulo 2004, 168 p.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez São Paulo, 2007 407 p.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (Org). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3ª edição. Xamã, São Paulo. 2007.
- PINTO, José Marcelino de Rezende, ADRIÃO, Theresa, Noções Gerais Sobre Financiamento da Educação no Brasil. *Ecos – Revista Científica*, São Paulo, 2006, p. 26-46.
- VERHINE, Robert Evan. A Gestão do Financiamento da Educação Básica: um estudo longitudinal e comparativo no contexto do Estado da Bahia. Brasília: **Em Aberto**, V19,nº75, p.98-112.
- VERHINE, Robert Evan, ROSA, Dora Leal. O Fundef no Estado da Bahia.in: **Gestão em Ação**. Salvador/Ba: ISP/UFBA. Jun/dez. 2003.